

COMPOSIÇÃO MUSICAL

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona

VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza

DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas

VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide

PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil

COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel

COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski

VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

CHEFE: Daiane Solange Stoeberl da Cunha

VICE-CHEFE: Desirée Paschoal de Melo

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,

Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,

Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,

Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



UNICENTRO

PARANÁ

Tiago Madalozzo

COMPOSIÇÃO MUSICAL

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO
260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	09
O QUE É “COMPOSIÇÃO MUSICAL”?	11
A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA	31
REFÊRENCIAS	53

COMPOSIÇÃO MUSICAL

INTRODUÇÃO

“Entendo que não se deve confundir o objetivo final do trabalho educativo, que é de desenvolver uma sensibilidade e uma invenção musicais, com o objetivo imediato de uma apresentação ou do trimestre de realizar uma obra, o que nem merece ser chamado de objetivo. Cometeríamos um erro de objetivo ao tomar a obra como finalidade pedagógica. Ela é muito mais um meio do que um verdadeiro objetivo.”

(François Delalande, 2003, p.135)

A composição musical é um processo fundamental na produção musical de todas as culturas, já que para que se possa escutar e estudar música, obviamente deve haver um processo inicial de criação.

Muitas vezes, entende-se a composição como algo ligado à música erudita e com alto nível de complexidade, o que acaba afastando a criação da sala de aula, quando, na verdade, ela é uma das estratégias mais importantes no fazer musical ativo.

A criação musical é o momento em que o aluno toma os elementos sonoros e os organiza em forma de um discurso com intenção de ser música. Por isso, esse processo é tão fundamental no aprendizado, uma vez que está relacionado não só à produção artística, mas também à possibilidade de expressão da sensibilidade do aluno.

Ainda assim, a criação parece ser um momento nebuloso na atuação do professor. Cabe apenas direcionar os alunos para que se juntem num canto da sala em grupos e “componham alguma coisa”? Ou, na verdade, a composição deve ser tão minuciosamente planejada, de forma a ocupar boa parte do pensamento do professor – mesmo que pareça, na prática, algo tão repentino e espontâneo para o aluno?

O objetivo, neste livro, é traçar uma argumentação sobre esse assunto, a partir de dois subtemas, que correspondem aos dois capítulos que o compõem. Num primeiro momento, estuda-se a criação no ensino artístico, apresentando conceitos como a criatividade e a aprendizagem criativa, e como ela é abordada em distintas visões de currículo. No segundo capítulo, são apresentadas diferentes teorias e modelos pedagógicos que privilegiam a criação musical, bem como propostas de atividades criativas com música, desenvolvidas por vários pedagogos.

Espera-se que a criação seja finalmente entendida como algo perfeitamente viável no contexto escolar, e que o processo de composição seja, de fato, explorado pelo professor e pelos alunos – afinal, como afirma Delalande (1984), se queremos desenvolver a sensibilidade dos alunos, essa abordagem deve se tornar um verdadeiro fim pedagógico no aprendizado da música.

O QUE É “CRIAÇÃO MUSICAL”?

Para começar, um questionamento fundamental: afinal, o que é a composição musical? De que trata esse processo tão mencionado nos currículos e diretrizes para o ensino da música (e das artes de forma geral)?

Na música, ouve-se com frequência a utilização de dois termos, que aparentemente são sinônimos: *composição* e *criação* musical. Até que ponto os dois conceitos têm o mesmo peso no entendimento dos pedagogos e professores de arte?

Parte-se, então, do estudo da criação de forma mais geral, nas quatro linguagens artísticas. A jornalista Beatriz Santomauro escreveu, em 2009, uma reportagem sobre diferentes concepções metodológicas no ensino de arte¹, e destacou a atividade da criação em boa parte do texto, que é voltado para o ensino da arte de forma geral. Por isso, em seguida, pretende-se destacar aspectos específicos da linguagem musical e aprofundar o estudo dessas diretrizes.

Santomauro (2009) faz um retrospecto de diferentes metodologias, para então chegar à chamada *metodologia triangular* de ensino de artes, desenvolvida nos Estados Unidos e adaptada ao contexto brasileiro pela educadora Ana Mae Barbosa. Segundo a autora, a partir desse pensamento, o professor deveria basear

¹ É importante destacar que, ainda que os dossiês da revista Nova Escola não sejam textos de cunho científico, a equipe procura tomar conhecimento dos assuntos pedagógicos a partir do contato com especialistas. Por essa razão, optou-se por utilizar o texto nesta discussão, uma vez que os conceitos são válidos e a linguagem, acessível.

suas atividades de educação artística no tripé (daí a ideia do triângulo): “o fazer artístico, a história da arte e a leitura de obras. Esse tripé original é considerado uma ‘matriz’ dos eixos de aprendizagem que dominam o ensino atualmente: a produção, a apreciação artística e a reflexão” (SANTOMAURO, 2009, p.68, grifo da autora).

Em outras palavras, entende-se que o ensino de arte faz sentido e se ocupa de uma ampliação de fronteiras para os alunos apenas se contemplar diferentes tipos de estratégias: a produção de obras, a leitura de modelos e uma contextualização que dê conta de basear essas experiências. Isso vale, portanto, para todas as artes, e faz com que um conteúdo seja apresentado de forma mais completa (ou seja, ao invés de apenas observar imagens de um determinado movimento artístico, o aluno também terá conhecimento do contexto de sua produção e dos meios para criar sua arte baseada naqueles preceitos). Nesse sentido, completa:

Na perspectiva sociointeracionista, o fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções (apreciação) é o caminho para estabelecer ligações com o que já sabe e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo (reflexão) é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos (SANTOMAURO, 2009, p.68).

De acordo com esse modo de pensar, a criação artística está principalmente ligada ao eixo da *produção* ou do *fazer artístico*, isto é, ao desenvolvimento de novas obras pelo aluno – seja criando manifestações inéditas ou por meio de releituras. Ainda nesse sentido, Santomauro afirma que

A etapa da produção é a oportunidade de o aluno testar, conhecer e escolher diferentes cores, formatos, gestos, movimentos corporais e sons. É o momento de mostrar suas escolhas, mudar de ideia, decidir novamente. ‘O estudante deve ter a chance de experimentar com diferentes formas e procedimentos para desenvolver um percurso próprio’, diz Rosa Lavelberg. ‘O caminho é favorecer a criação com propostas instigantes. Assim, a produção dialoga com diferentes referências e alimenta a poética pessoal’, diz Mirian Celeste Martins, do programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie, na capital paulista (SANTOMAURO, 2009, p.69).

Apropriando-se desse pensamento resgatado por Ana Mae Barbosa, os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs) assim iniciam a caracterização da área da Arte no documento:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 2001, p.19).

Desse modo, a criação aparece muito próxima da apreciação, e o conhecimento de arte (a reflexão proposta pelo professor na escola) é o elo que as liga como atividades. Justamente por isso, nos PCNs, afirma-se que uma geração de pedagogos norte-americanos da década de 1970, entendia que o desenvolvimento artístico das crianças é construído a partir de vivências complexas, que apenas acontecem a partir da ação do professor em “propiciar esta aprendizagem por meio da instrução” (BRASIL, 2001, p.21). Destaca-se aí, o papel do professor como mediador da experiência artística dos alunos.

Por esse viés, nos PCNs é abordada a ideia de que o conhecimento de arte envolve a experiência do fazer, do fruir e do refletir (BRASIL, 2001, p.31-32), destacando, portanto, a criação como um dos eixos do tripé. Mas como isso é operacionalizado na música?

Na seção dos PCNs dedicada à música, pode-se ler a seguinte orientação: a verdadeira formação musical dos alunos depende de que “[...] todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (BRASIL, 2001, p.54). Isso demonstra, portanto, que há uma série de habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula para dar conta da criação musical, principalmente as que se referem a compor e a improvisar (sem deixar de lado ainda o fato de que as próprias habilidades de audição e execução dependem igualmente da criatividade, pois não são “atividades passivas”).

Para tanto, estabelece-se uma curiosa distinção que não havia inicialmente na tríade em relação às artes: na música, é necessário clarificar a diferença entre composição e interpretação (ou execução), atividades distintas dentro do mesmo tripé da *produção*. A orientação é a que segue:

Nas produções musicais em sala de aula, é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpretação. Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos, características interpretativas, improvisações, etc. (BRASIL, 2001, p.54).

A mesma distinção emerge no discurso dos educadores musicais Cecília França e Keith Swanwick (inglês), que argumentam que uma “educação musical abrangente” é aquela que se baseia, de acordo com eles, nos três “modos do fazer musical”. Os autores afirmam que

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.8).

Além disso, sob um ponto de vista pedagógico, os autores afirmam que “uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música”, principalmente quando se pensa no ensino da música na aula de Arte (e não como apenas um ensino técnico de instrumento musical, por exemplo, embora também nesse modelo se possa e deva incluir atividades dos três modos) (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8).

Para ilustrar esse ponto, pode-se citar um exemplo de aplicação metodológica apresentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Arte. Na parte específica sobre música, há um exemplo de como seria o encaminhamento pedagógico musical partindo de um videoclipe:

1. apreciação e análise do videoclipe (música, imagem, representação, dança...), com ênfase na produção musical, observando a organização dos elementos formais do som, da composição e de sua relação com os estilos e gêneros musicais;
2. seleção de músicas de vários gêneros para compor outra trilha sonora para a mesma cena do videoclipe, observando se há mudança no sentido da cena;
3. construção de instrumentos musicais, com vários tipos de materiais, para produções musicais com diversos arranjos instrumentais e vocais, compondo efeitos sonoros e música para o videoclipe;
4. registro de todo o material sonoro produzido pelos alunos, por meio de gravação em qualquer mídia disponível.

Para o desenvolvimento do trabalho é importante que ocorram os três momentos na organização pedagógica: o sentir e perceber a obra conforme sugerido no primeiro item; o trabalho artístico que está relacionado nos itens dois, três e quatro; o teorizar em arte que contempla todos os itens. É importante lembrar que o trabalho em sala pode iniciar por qualquer um desses momentos ou por todos, simultaneamente (PARANÁ, 2008, p.76-77).

Nesse trecho, fica evidente que as diretrizes baseiam-se também na ideia de que o fazer musical é composto pelos pilares da apreciação, da execução e da composição, ainda que a criação musical em si apareça de forma muito tímida no exemplo. Por outro lado, é fundamental o entendimento do final desse trecho, quando se afirma que o trabalho em sala pode começar por qualquer um dos processos, já que não é necessário que a composição venha por último, sempre depois da apreciação, pois a cada trabalho, as demandas são diferentes.

Especificamente, sobre a composição, França e Swanwick entendem que se trata de um “**processo** pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.8, grifos nossos)². Retornando aos PCNs, observa-se que a recomendação sobre a composição no ensino de música diz respeito ao seu papel na própria existência da música. Trata-se de um dos produtos da música e que, na verdade, são três: a interpretação (execução), a improvisação, e a composição (BRASIL, 2001, p.53). Por isso, não haveria lógica em afirmar que há um trabalho pedagógico com música na escola se isso não passar pela composição, condição básica para a própria existência dessa arte.

Até esse momento, tratou-se a composição como sinônimo de criação – e muito do que se afirma nos PCNs diz muito respeito à necessidade de, no aprendizado musical (assim como de outras artes), haver uma preocupação com o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Cabe verificar então, de que forma é possível pensar na “criatividade” na música, bem como nas ferramentas possíveis de serem utilizadas pelo professor para desenvolver um trabalho musical realmente criativo.

Em sua tese de doutorado, a educadora musical Viviane Beineke aprofunda o tema da aprendizagem criativa em música. A partir do pensamento de diferentes autores, ela argumenta que há, ao menos, três ideias que deveriam ser refutadas em relação à criatividade em música: a de que se trata de um “dom” destinado a um pequeno grupo de pessoas e, por isso, não pode ser ensinada; aquela de que “ser criativo” é uma condição de determinadas pessoas – quando, na verdade, existem graus de criatividade; e ainda, a de que a criatividade depende apenas de fatores interpessoais – descartando as contribuições da sociedade nesse processo (BEINEKE, 2009, p.20).

A partir disso, Beineke apresenta uma tentativa de definição de criatividade, a partir de uma revisão bibliográfica, chegando a dois pontos principais: o fato de que a criatividade envolve a construção de algo novo, original; e ainda, o modo como esse produto “deverá ter alguma relevância, ser apropriado à sua função” (BEINEKE, 2009, p.20). Por isso, a autora aponta que o estudo da criatividade não

2 A composição como processo de construção de uma obra será mais bem trabalhada ao longo do segundo capítulo deste livro.

pode prescindir de dois elementos: da novidade e da adaptação ao contexto em que se manifesta (BEINEKE, 2009, p.21).

Dois outros aspectos importantes para o posterior entendimento da criatividade no aprendizado da música são também apresentados por Beineke, a partir do pensamento do psicólogo e educador norte-americano Howard Gardner. Sobre isso, a autora afirma que

[...] o autor considera pontos da criatividade, com igual importância: a resolução de problemas, a criação de produtos e o levantamento de novas questões, ampliando o conceito em relação às definições que priorizam o produto criativo. A definição de Gardner também enfatiza que a criatividade é possível dentro de campos específicos, exigindo conhecimentos prévios a respeito desses campos (BEINEKE, 2009, p.23).

Na definição de Gardner, portanto, fica evidente que a composição é entendida como uma estratégia processual, já que não se trata de uma atividade isolada, mas de algo em permanente desenvolvimento em aulas de Artes, na medida em que problemas são levantados, criados, e a partir daí, o processo inicia (ou nunca acaba) novamente. Além disso, é visível o fato de que a criatividade não é algo totalmente espontâneo, uma vez que mesmo um momento de aparente inspiração depende de conhecimento prévio. Esse ponto será mais bem explorado mais adiante.

Para continuar com esse estudo, Beineke lança mão das ideias do psicólogo croata Mihaly Csikszentmihalyi, que em suas pesquisas, elaborou um Modelo Sistêmico de Criatividade (1997), cuja premissa é a existência de uma reunião de fatores sociais, culturais e psicológicos (BEIKENE, 2009, p.33), representado da seguinte forma:

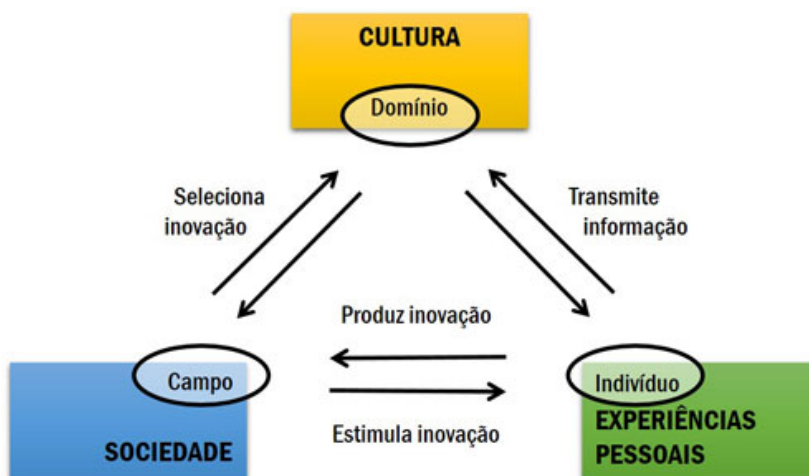


Figura 1: Modelo sistêmico de criatividade de Csikszentmihalyi.

Fonte: Adaptado de BEINEKE, 2009, p.34.

Para compreender esse sistema elaborado por Csikszentmihalyi, é importante analisar cada um de seus componentes. O *domínio* diz respeito ao ponto de partida: “a criatividade precisa operar dentro de algo existente”, modificando-o (BEINEKE, 2009, p.34). A cultura é justamente um “[...] sistema de domínios inter-relacionados” (como a própria música) – sendo assim, a criatividade “[...] afeta os pensamentos e sentimentos dos membros de uma cultura” (BEINEKE, 2009, p.34).

O *campo* diz respeito à necessidade de um “grupo de pessoas que atue nesse domínio e possa avaliar o que constitui ou não inovação dentro dele”, uma vez que a criatividade depende de mudanças que ocorrem apenas se um grupo de pessoas aceitá-las e incorporá-las ao domínio (BEINEKE, 2009, p.35-36). Beineke ressalta ainda, que a atitude do campo pode afetar a criatividade, seja agindo de forma reativa ou proativa (nesse último caso, estimulando a inovação), seja empregando filtros de seleção mais ou menos rígidos (BEINEKE, 2009, p.36).

Já o *indivíduo* é o agente. Segundo Beineke, para Csikszentmihalyi “[...] a criatividade acontece quando uma pessoa transforma a informação de um domínio, uma mudança que deve ser selecionada pelo campo para inclusão no domínio” (BEINEKE, 2009, p.37). Para completar a argumentação, Beineke afirma que

[...] a teoria de sistemas acrescenta que o indivíduo precisa ter acesso ao domínio e aprender suas regras para tornar-se criativo. Para aprendê-las, o indivíduo precisa estar motivado, sendo os temas da motivação e da cognição bastante estudados pelas pesquisas acadêmicas sobre a criatividade. Por outro lado, devem ser considerados os diversos fatores que influenciam a criatividade, que incluem o domínio e o campo. [...] Em última análise, para Csikszentmihalyi ‘é a comunidade, não o indivíduo, que faz com que a criatividade se manifeste’ (BEINEKE, 2009, p.38).

Os paralelos com a sala de aula de Artes são evidentes. Em primeiro lugar, é importante destacar que a criatividade depende da ação de um indivíduo, mas não de forma totalmente espontânea – pois não se trata de um dom, mas de algo que vem após o entendimento dos elementos e das regras do domínio. Ou seja, em música, criar vai muito além de “improvisar” de forma espontânea, sem recursos ou modelos. Nesse sentido, o professor deve orientar para que a criação aconteça dentro de certos parâmetros, partindo daquilo que já é conhecido pelos alunos.

Além disso, a criação musical não é uma simples atividade para fixação de conteúdos trabalhados com apreciações e execuções musicais em outros momentos de uma aula, pois se trata de um processo em que, a partir de elementos trabalhados nas outras atividades, não só há a oportunidade de ampliar essas práticas, como também de se apoiar na própria criação como elemento condutor de toda a aula. A partir de problemas encontrados na composição, oferece-se a

oportunidade de o professor contextualizar conceitos musicais trabalhados ou exemplos musicais antes apreciados, e assim o caminho prossegue, sempre de forma processual. Pode-se dizer que o domínio, então, está representado pela linguagem musical de forma geral, nesse caso.

Por fim, destaca-se a participação do campo, e curiosamente, podem ser incluídos, nesse grupo, não só os professores que trabalharão com música, mas também os próprios colegas – nos PCNs recomenda-se que haja a execução de composições em sala para que se promova um ambiente rico para discussão. Nesse sentido, a partir do momento em que se inicia um processo de composição em sala de aula, na verdade, os professores e alunos estarão lidando com a linguagem musical a partir de estratégias de criação, execução e apreciação simultaneamente, com a preocupação final de que os alunos reconheçam o percurso de criação musical e possam se posicionar de forma crítica sobre aquilo que estão compondo.

Por essas razões, é que o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi tem validade no contexto da sala de aula de Artes. Como se trata de um processo construído na inter-relação dos três elementos (domínio, campo e indivíduo), Beineke afirma, em referência à Figura 1:

A criatividade exige que um conjunto de normas e práticas sejam transmitidas do domínio ao indivíduo. O indivíduo precisa então produzir uma variação no conteúdo do domínio. A variação precisa ser selecionada pelo campo para inclusão no domínio (BEINEKE, 2009, p.34).

Mais à frente, a autora destaca outro aspecto ao aproximar o modelo sistêmico de criatividade da realidade da sala de aula, e afirma que as pesquisas recentes sobre a aprendizagem criativa das crianças “[...] têm demonstrado que suas práticas musicais precisam ser compreendidas segundo seus próprios parâmetros, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos” (BEINEKE, 2009, p.75). A autora recorre a esses autores para demonstrar que as composições das crianças não são “meras imitações incompetentes dos adultos que as rodeiam”, mas discursos que devem ser analisados a partir do olhar das próprias crianças no contexto da sala de aula (BEINEKE, 2009, p.76). Como afirma a autora, o modelo foi construído “em uma perspectiva da Criatividade com C maiúsculo, a qual não contempla os processos de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens iniciantes em determinado domínio” (BEINEKE, 2009, p.77).

Nesse sentido, rediscute cada um dos elementos do modelo, que serão resumidos a seguir. O domínio não é unicamente a arte musical de forma abrangente, entendida como um conjunto de conceitos teóricos. Mais do que isso, o domínio na aula com música representa aquilo que a educadora musical Teca

Alencar de Brito denomina de *ideias de música*, e que corresponde ao fazer musical dinâmico das crianças, a partir de suas próprias formas de fazer e de interagir com aquela música a que tem acesso – e é por isso que, nesse caso, mais uma vez pode-se destacar o papel do professor, que deve ampliar essas possibilidades de acesso das crianças à música e a sua compreensão (BEINEKE, 2009, p.80-81). “O” domínio, portanto, não é um só, mas uma construção dinâmica, que envolve aspectos culturais e sociais ligados ao contexto escolar e não escolar. Logo, deve-se respeitar esse modo de ver a arte, que é específico para cada criança em seu percurso.

Se o domínio é uma construção que parte de diversos contextos e culmina nas relações que são construídas na escola, o campo é mais facilmente delimitado, pois diz respeito à comunidade da sala de aula, como afirma Beineke (2009, p.81), para quem o conceito de campo prescinde da ideia de que o julgamento dos produtos criativos deve ser feito por pares e não pode ficar restrito aos adultos que supervisionam as crianças. A autora utiliza o conceito de *comunidade de prática* para definir a relação que ocorre em uma sala de aula, e que diz respeito ao grupo em que acontecem trocas e engajamentos de forma colaborativa, e que constitui um processo ativo e dinâmico em que todos estão se iniciando coletivamente na música (BEINEKE, 2009, p.82). Por isso, mais uma vez, destaca-se a importância da abertura de possibilidades para que as crianças troquem experiências e formem um senso de juízo crítico, por meio da análise de tudo o que é produzido em sala de aula.

Por fim, a partir da argumentação de que a classe é uma comunidade de prática, não se pode pensar apenas na composição como algo individual – é preciso valorizar a composição como prática coletiva. Sobre isso, Beineke afirma que

[...] ao manipular e explorar materiais musicais, as crianças estão exercitando o seu potencial criativo, mas acrescenta-se a isso que em uma sala de aula elas não estão trabalhando sozinhas e, portanto, suas produções musicais serão avaliadas segundo os critérios que derivam das ideias de música que vêm sendo construídas em sala de aula, tanto individual como coletivamente. Desta maneira, a aprendizagem criativa é caracterizada pelo movimento dinâmico gerado pelas produções musicais das crianças e sua incorporação pelo grupo, ou não. Essa dinâmica pode determinar de que forma os alunos significam e vivenciam essas atividades e como o grupo avalia e julga as ideias de música construídas no fazer e no pensar musical (BEINEKE, 2009, p.83-84).

Ainda remetendo ao conceito de comunidade de prática, fica evidente que, embora as construções musicais sejam coletivas em sala de aula, é imprescindível a figura do professor como mediador das práticas criativas e como

agente na apresentação de conceitos e estratégias musicais, que possibilitam incorporar conhecimentos, colaborando para a resolução de problemas e para o encaminhamento do processo criativo.

Por esse motivo, Beineke se apropria do pensamento de Bob Jeffrey e Peter Woods sobre as interações sociais em sala de aula, parte fundamental do processo de aprendizagem criativa. Para os autores, que trabalham no Reino Unido, há três formas de participação social em sala, quais sejam: a “[...] *coparticipação*, *colaboração* e *coletividade*, sendo que o professor, no papel de coparticipante do processo educativo, tem uma função fundamental no estabelecimento dessas relações” (BEINEKE, 2009, p.87).

O papel do professor é então discutido por Beineke em cada uma dessas formas de organização do trabalho criativo. A coparticipação diz respeito à ação conjunta de alunos e professores (ou entre colegas), sendo que a experiência de cada aluno em aula é partilhada com todos. Ou seja, há uma ação individual, mas que é extrapolada em diversos momentos para que todos aprendam conjuntamente, sendo que cada experiência individual é entendida como um recurso para a resolução de problemas de toda a classe (BEINEKE, 2009, p.87).

Os projetos de participação colaborativa exigem a participação de todos os alunos a partir de uma “[...] explosão de ideias e interações, as quais dão suporte às suas realizações” (BENEKE, 2009, p.87). Já no caso da participação coletiva, há o fator da socialização de experiências, uma vez que os projetos colaborativos são apresentados à turma, que se torna audiência deles (BEINEKE, 2009, p.87). Essa experiência é muito rica na medida em que são estimuladas as habilidades de análise e crítica dos alunos – que, como mencionado anteriormente, estão entre os aspectos importantes elencados nos PCNs. Em resumo, o papel do professor, na aprendizagem criativa, ocorre em três ações: garantir relações sociais positivas, engajar interesses e valorizar contribuições (BEINEKE, 2009, p.88).

Todas as teorias destacadas na revisão bibliográfica feita por Beineke podem ser entendidas como a matriz para o entendimento do conceito de criatividade proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. De forma inicial, a criatividade está ligada ao desenvolvimento de projetos musicais que emergem a partir da exploração de sons e das suas propriedades, organizados de forma a se constituírem num discurso³. O texto apresentado nos PCNs é o seguinte:

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode

3 Esse é o princípio pedagógico mais básico da criação musical (exploração sonora e organização desses sons), ao qual se fará referência nos próximos capítulos.

escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe. Ele pode também compor música pela combinação com outras linguagens, como acontece na canção, na trilha sonora para cinema ou para jogos eletrônicos, no *jingle* para publicidade, na música para dança e nas músicas para rituais ou celebrações. Nesse tipo de produção o compositor considera os limites que a outra linguagem estabelece (BRASIL, 2001, p.53).

Na diretriz, faz-se uma distinção entre os conceitos de criação e de interpretação, em que a música, na mente do compositor, só existiria a partir do momento da interpretação (BRASIL, 2001, p.53). Essa distinção é a mesma proposta por França e Swanwick quando se referem às duas estratégias como diferentes modos do fazer musical (como visto anteriormente).

Já na continuação dos PCNs, surge um novo conceito: a improvisação, que se situa, conforme o documento,

[...] entre as composições e as interpretações. São momentos de composição coincidindo com momentos de interpretação. Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites (BRASIL, 2001, p.53).

Esse conceito mais uma vez deixa evidente o papel do professor no desenvolvimento de “propostas bem estruturadas”. Afinal, improvisar não é criar sem nenhuma diretriz, pelo contrário, como afirma o pesquisador Mario Jorge Jacques (2009, p.245), muitas vezes, a improvisação é interpretada de forma errada pelo ouvinte, que trata aquela criação musical como algo momentâneo e repentino. Sobre isso, o educador musical e compositor Turi Collura afirma que a improvisação é, na verdade, uma “composição extemporânea”, isto é,

[...] pode ser definida como a arte de criar algo no momento, portanto, em tempo limitado, com um material também limitado. Esse processo implica a necessidade de tomar decisões certas para criar algo que funcione naquele instante (COLLURA, 2008, p.12).

A estratégia da improvisação será explorada mais adiante neste livro, a partir de diferentes propostas pedagógicas. Afinal, fica evidente a importância de que essas atividades sejam conduzidas criteriosamente, passando a fazer parte de um contexto dentro da aula, ligadas às atividades de exploração e de interpretação (além da própria apreciação).

Por meio do entendimento de todos esses conceitos (composição, improvisação e interpretação, considerados os “produtos da música”), fica viável a interpretação dos pontos considerados dentro do eixo “Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição” tal como descritos nos PCNs e reproduzidos abaixo:

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM MÚSICA: INTERPRETAÇÃO, IMPROVISAÇÃO E COMPOSIÇÃO

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- **Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos** baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus **processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais**.
- **Experimentação e criação de técnicas** relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- **Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis** em arranjos, composições e improvisações.
- **Observação e análise** das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção.
- **Seleção e tomada de decisões**, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.
- Utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção.
- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- Utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.
- Utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.
- Utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical.
- Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
- **Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais** por meio da música (BRASIL, 2001, p.56-57, grifos nossos).

Esses pontos merecem alguns destaques. Em primeiro lugar, fica claro que a criação aparece como uma das estratégias fundamentais no ensino da música – incluindo não só a composição e a improvisação, mas ainda, a criação de arranjos (ou seja, de adaptações, de novas versões, de paródias, etc. de obras já existentes).

Outra palavra-chave é a experimentação, que consiste na etapa inicial, apontada por alguns autores, para os exercícios de criação (como foi afirmado anteriormente). Destaca-se também, a importância de o aluno ter uma vivência de aspectos da teoria musical, de elementos da linguagem e do intermédio de equipamentos e outras tecnologias (por meio das explorações sonoras e atividades de apreciação musical), que fazem parte daquilo que se denominou de domínio.

Ainda fica claro que o ato de criar é essencial à aprendizagem musical, porque é a partir dele que o aluno terá a oportunidade de desenvolver seu senso crítico e estético, por meio de duas ações: o desenvolvimento de critérios para as suas composições, e, por outro lado, o estabelecimento de diretrizes para avaliar o seu trabalho e o dos colegas. Finalmente, também é evidente a importância que se dá, no documento, à música como forma de expressão individual e coletiva, bem como o trabalho com a composição musical em sala de aula pode colaborar com esse princípio.

A educadora musical norte-americana Maud Hickey desenvolveu inúmeros trabalhos a respeito da criatividade musical, e aponta outros aspectos importantes para a discussão acerca do papel da composição no aprendizado musical, por meio de uma abordagem em espiral de currículo musical, que inclui a criatividade no centro do processo. Segundo a autora, esse tipo de currículo está centralizado ao redor da apreciação, da execução, da composição e da improvisação, como fica evidente na Figura 3. O aprendizado acontece, portanto, a partir da improvisação e da composição, pois “[...] estas atividades criativas formam o núcleo do currículo e auxiliam na formação dos outros conceitos que ensinamos em música, tais como o contexto da música, os elementos musicais, e história da música” (HICKEY, 2012, p.154).

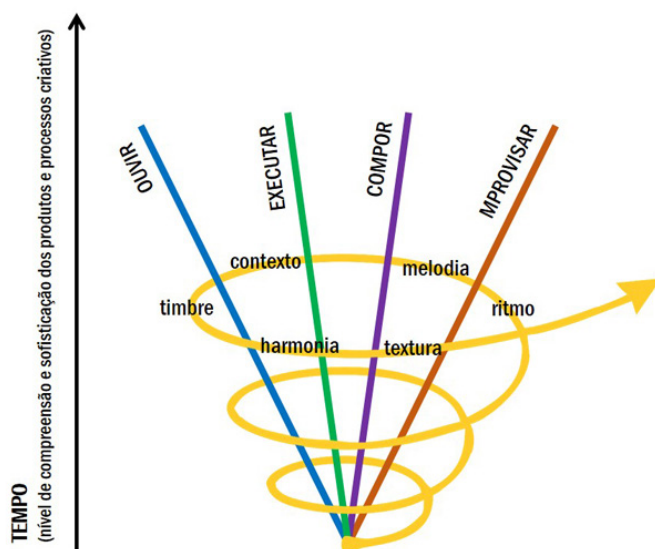


Figura 2: Abordagem espiral da aprendizagem criativa de Hickey.
Fonte: Adaptado de HICKEY, 2012, p.155.

Mas por que centralizar o aprendizado da música, na escola, em atividades de criação? França e Swanwick argumentam que, em geral, no ensino especializado de música, a execução é tida como “referência de realização musical”. Contudo, para os autores, esse não seria o modelo mais adequado a todas as crianças e ao ensino, segundo a ideia de uma educação musical abrangente (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.8). Sabe-se que, muitas vezes, o fazer musical em sala de aula parte de atividades de execução instrumental, dando pouco (ou quase nenhum) espaço para a apreciação e para a criação, fazendo com que o currículo seja engessado na mesma ordem de conteúdos a serem trabalhados, ano após ano.

Por isso, assim como Hickey, os autores apropriam-se do pensamento do educador musical Tom Gamble, afirmando que a “[...] melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da compreensão”, é inserindo atividades criativas – composição e improvisação – no núcleo do currículo musical (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.16). Além disso, a criação daria conta de importantes ações dos alunos, tais como a exploração sonora, o domínio de técnicas de performance, a atitude analítica, ou ainda, a promoção do espírito crítico (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.16).

Um dos principais argumentos utilizados por Hickey sobre a composição no currículo é sobre o olhar do professor. A autora entende que as crianças vêm para a escola com anos de experiência musical anterior, mas os professores costumam tratá-las como se elas não “soubessem” música – e seria tarefa desses professores, então, ensinar música para elas (HICKEY, 2012, p.154-155). Além disso, muitas vezes, para a autora, os professores

[...] se esquecem de que os alunos têm as habilidades de fazer sua própria música, da mesma forma como podem criar histórias e desenhar. Alunos vêm para a escola cheios de música: ideias, ritmos, fatos, amor, e experiências. E o seu conhecimento musical talvez seja mais rico agora do que nunca antes na história por conta da onipresença dos tocadores de música digitais e outras fontes sonoras que oferecem acesso imediato e constante à música (HICKEY, 2012, p.155).

Hickey argumenta ainda que as pesquisas comprovam que as crianças podem compor, e adoram fazê-lo; e que, embora não exista uma fórmula para o desenvolvimento da criação musical em sala, muitos professores entendem que, nesse processo, uma das abordagens mais gratificantes é aquela centrada no potencial do aluno (HICKEY, 2012, p.155). Para a autora, o professor deve ter a habilidade de fornecer um balanço entre liberdade e controle, organizando um currículo em que o repertório parta dos alunos (HICKEY, 2012, p.156), o que vai na contramão das pedagogias musicais mais tradicionais.

O também educador musical norte-americano Charles Hoffer utiliza um pequeno estudo de caso para abordar o tema do currículo, e entende que, ao cantar uma obra musical simples, em um coral, os alunos são capazes de aprender ao menos cinco conteúdos:

1. padrões de sons musicais – a sintaxe da música;
2. o som como uma obra musical;
3. entendimento sobre processos e organização musical;
4. habilidades em execução e apreciação musical; e
5. atitudes sobre a peça em particular e sobre música de forma geral (HOFFER, 1993, p.67-68).

Hoffer entende que esses são importantes resultados esperados na aprendizagem musical, e que, apesar de inicialmente o exemplo do autor não incluir o desenvolvimento de habilidades de criação, ele ganha destaque em suas argumentações no item 4 da lista, que será aprofundado a seguir.

As palavras habilidade e atividade, para ele, não são sinônimos, pois as habilidades são as atividades físicas exigidas para o fazer musical, e no caso de muitas aulas de música, o objetivo principal é justamente a “aquisição de habilidades” musicais; já as atividades são ações em que os alunos são envolvidos como meios de aprendizagem (HOFFER, 1993, p.71). O autor entende que o objetivo da educação musical não é apenas fazer música, mas educar os alunos, e isso pressupõe a aplicação de atividades apropriadas (HOFFER, 1993, p.71).

Para clarificar esse pensamento, Hoffer desenvolveu um esquema, em que divide os conteúdos da música (enquanto domínio) entre atividades e resultados. Para ele, é óbvio que a experiência musical é muito mais do que essa divisão artificial; ainda assim, com o esquema, o autor propõe que esses diferentes aspectos sejam separados em atividades (estratégias) e resultados (objetivos). Para ele, a execução, a apreciação, a criação, a leitura e a descrição de músicas são inter-relacionadas e, além disso, ligadas também aos objetivos finais de se fazer, saber e avaliar música (HOFFER, 1993, p.71-71), conforme o esquema:

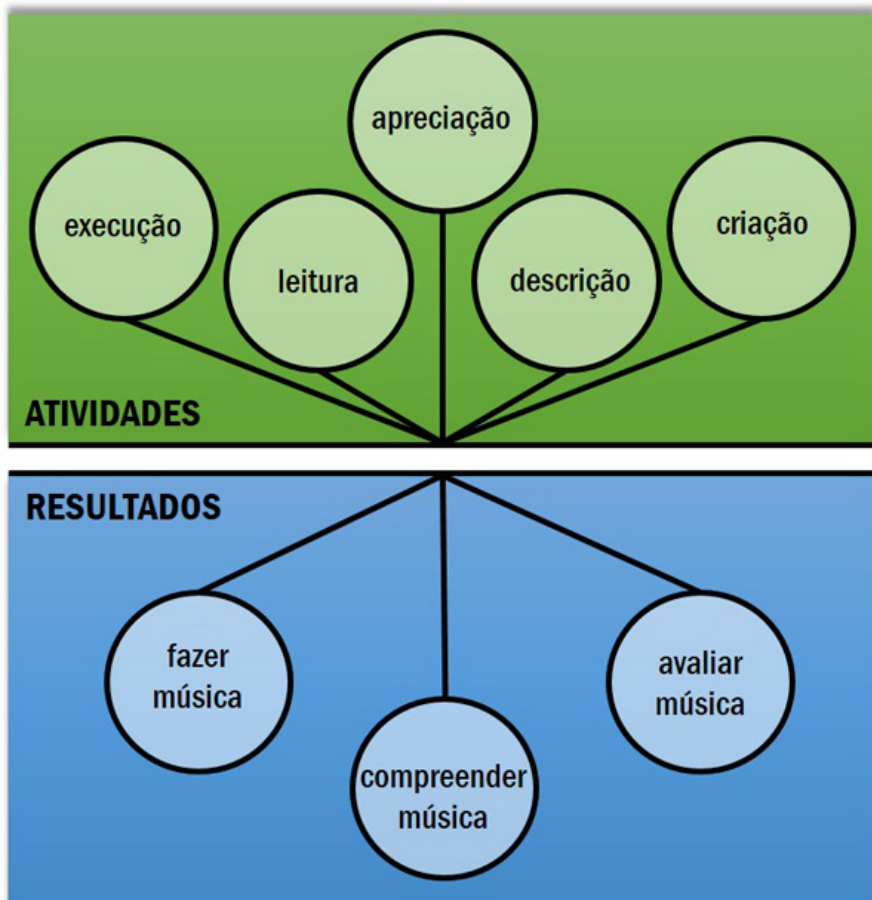


Figura 3: Aspectos do conteúdo em música de Hoffer.
 Fonte: Adaptado de HOFFER, 1993, p.72.

No esquema de Hoffer, verifica-se, assim como nas abordagens de Hickey e nos PCNs, uma forma de tomar o currículo em um pensamento muito mais em rede do que linear. Mais do que isso, a criação ganha destaque, sendo uma das principais atividades musicais, e que tem correspondência muito clara com os objetivos finais da educação musical, como é reiterado por França e Swanwick.

Esses dois autores são os responsáveis por apresentar, no artigo já citado anteriormente, uma parte da teoria espiral de desenvolvimento de Swanwick, que também parte da importância da criação entre os pilares do fazer musical, e na qual fica evidente a proximidade com as atividades mencionadas por Hoffer, em seu diagrama.

Swanwick desenvolveu, ainda na década de 1970, o *modelo C(L)A(S)P*, que consiste em “[...] uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.18). O modelo é mais do que uma simples sigla, como pode ser verificado na ilustração que segue:



Figura 4: Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

Fonte: Desenvolvido a partir de FRANÇA, SWANWICK, 2002.

As letras correspondem aos elementos em inglês: L – *literature studies*, S – *skill acquisition*. França e Swanwick explicam esse esquema, argumentando que a experiência musical está centralizada nas atividades de composição, de apreciação e de performance (execução), ao lado de atividades de suporte:

Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas – (L) e (S) – que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais – C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.17).

Os autores afirmam ainda que, procura-se reunir, nessa estrutura em forma de aparente e simples sigla, aquilo que poderia estar fragmentado, isto é, os cinco parâmetros seriam, então, a representação da variedade de possíveis atividades curriculares em música, que devem ser inter-relacionadas de forma equilibrada (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.17). Não é necessário que todas as atividades aconteçam em igual período de tempo, ou que estejam presentes, sempre, em todas as aulas, já que “o equilíbrio deve ser *qualitativo*, e não, *quantitativo*” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.17-18).

Nesse modelo, também como nos anteriormente apresentados, a composição é um dos pilares (inter-relacionando-se com os outros), e não só é amparado por atividades de aquisição de habilidade e de literatura musical, como,

na verdade, pode ser o fio condutor para a integração de todas essas abordagens no fazer musical de forma ativa.

Neste capítulo, os termos composição e criação foram utilizados como sinônimos. A criação parece emergir do modelo triangular de ensino de arte, como atividade de produção. Já a composição, em seu senso comum, costuma estar associada a um tipo diferente de produção se comparada com aquela feita por alunos iniciantes, muitas vezes, ligada unicamente ao trabalho de grandes (e eruditos) compositores.

É justamente sobre isso que o pesquisador e compositor francês François Delalande argumenta, em uma discussão sobre as motivações para a composição musical. Ao ser questionado sobre a possibilidade de fazer – ou não – as crianças comporem, responde o seguinte:

Há de fato dois grandes polos na motivação à produção musical. O primeiro é o **jogo**, isto é, um prazer imediato, e o segundo é a **obra**, isto é, uma projeção no futuro, a esperança de uma satisfação que ainda vem. Não há nenhuma razão, em princípio, pela qual estas duas motivações se excluam; pelo contrário, elas poderiam se reforçar, se completar. Mas na prática, as coisas não vão sempre assim tão bem. Em função sem dúvida de implicações ideológicas e estéticas [...], os educadores se acham atualmente divididos entre duas tendências. Alguns pesquisam um resultado. Talvez para se sentirem seguros, talvez para tranquilizar seus pais, seus colegas, eles têm a necessidade de que seu trabalho resulte em um objeto tangível. Talvez estejam tentando atrair para si mesmos, a partir das crianças, este reconhecimento social de que a obra afirma seu autor. Estes creem nos valores seguros: a história da música é marcada por conquistas que são verdadeiras referências. Sobre este pano de fundo se pode deixar as crianças pesquisarem um pouco por si mesmas. Com certeza elas nunca chegarão aos pés de seus mestres, mas não lhes admirarão senão ainda mais! Eu estou decididamente ao lado dos outros, daqueles que insistem no engajamento de cada criança. Tanto faz se não se possa sempre garantir a qualidade do resultado! Nós temos militado muito por uma pedagogia das condutas musicais, fixando como objetivo desenvolver nas crianças as atitudes para a produção e a escuta que fazem os músicos hábeis e sensíveis e não os *savants* musicais. Se agora privilegiamos o resultado, se valorizamos a obra, estamos perto de valorizar *as obras*, isto é, o repertório, e de retornar a uma educação musical que tende a uma veneração – aqui estamos! – das obras-primas (DELALANDE, 1984, p.134-135, grifos nossos).

Delalande faz uma crítica à postura de muitos professores em relação à composição musical e, que infelizmente, é um retrato de muito do que ainda

se constata em aulas de música: a composição é entendida como uma atividade restrita a poucos que dominam os códigos do domínio, numa exaltação aos “grandes mestres”. Dessa forma, cria-se um distanciamento entre a música produzida pelas crianças (aquilo que é possível de ser feito em sala de aula) e a música como arte, muitas vezes, associada até mesmo ao mundo da produção erudita. Fica evidente, que esse distanciamento não é nada pedagógico.

Nesse sentido, a educadora musical portuguesa Graça Boal Palheiros (1995, p.9) afirma que tem havido uma dificuldade em se trabalhar a música como importante disciplina no currículo escolar, por conta da “[...] ideia elitista de que a música é um privilégio reservado a seres particularmente dotados”. A autora continua:

Os reflexos desta situação encontram-se na [...] ideia, frequentemente comum entre os músicos, de que existem “duas músicas”, a praticada por instrumentistas e compositores e a educação musical destinada às crianças e aos jovens, [o que] tem contribuído para delinear uma fronteira entre a música e o seu ensino. As consequências desta situação traduzem-se na reduzida formação musical dos cidadãos, em geral (PALHEIROS, WUYTACK, 1995, p.9).

Esse importante argumento de Palheiros pode ser transportado para a análise de obras musicais compostas pelos alunos, utilizando-se como ilustração a diferença acima citada entre o peso das palavras “criação” e “composição”, pois é importante que o professor tenha o entendimento de que as criações musicais de seus alunos não necessariamente terão o mesmo conteúdo e rigor formal de composições tidas como pilares da produção musical mundial.

Por outro lado, isso não quer dizer que as peças desenvolvidas em aula não sejam importantes, pelo contrário, deve-se valorizar esses produtos, que são meios de expressão artística dos alunos. Sobre esse assunto, França e Swanwick tecem um comentário, enfatizando as diferenças de caráter de uma obra de criação musical:

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas “falas” improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.11).

Por fim, não se pode deixar de retornar à epígrafe que antecipa a introdução deste livro, em que Delalande evidencia que o objetivo final do trabalho educativo é o desenvolvimento da sensibilidade e da invenção musicais, já que ainda que a obra seja simples em termos musicais e formais, ela é apenas um meio para atingir esses objetivos.

Neste primeiro capítulo, iniciou-se uma discussão sobre a ideia de que a criação é uma estratégia importante em sala de aula, e evidenciou-se o papel da produção como um dos tripés do trabalho artístico pedagógico, conforme também as orientações dos PCNs. Em seguida, foi examinada a especificidade da produção musical, admitindo-se que a criação é uma estratégia diferenciada da execução musical, que deve ganhar espaço de destaque nos fundamentos pedagógicos do ensino da música, uma vez que pode, inclusive, ser assumida como um eixo central de delineamento curricular.

Foram analisados também, aspectos sobre a criatividade e a aprendizagem criativa, enfatizando-se os organismos responsáveis pela condução desse processo: o indivíduo, o campo e o domínio, facilmente identificados no contexto escolar, com destaque para o papel do professor para operar essas dinâmicas.

Após essa introdução, explorou-se a composição como aspecto em evidência nos PCNs – Arte, na parte musical, incluindo a improvisação como importante ferramenta pedagógica e como habilidade de destaque na formação musical dos alunos. Em seguida, tratou-se da criação em diferentes abordagens curriculares (em que sempre ganha papel de destaque, ou ao menos, é entendida em igual nível de importância da apreciação e da execução musicais).

Finalizou-se esse capítulo com o pensamento de alguns autores sobre a importância da criação como ferramenta para o desenvolvimento da sensibilidade artística dos alunos – e que seria, por si só, o objetivo mais importante no ensino de música na escola. No próximo capítulo, parte-se dessa introdução à composição musical de forma geral, para então, apresentar os modelos metodológicos de trabalho com a composição na sala de aula.

A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

Na primeira parte deste livro, tratou-se da composição como pilar do fazer artístico, e também do aprendizado musical. Neste capítulo, o objetivo é estabelecer uma rede de conexões entre diferentes teorias e modelos pedagógicos acerca da criação musical e sua aplicação como atividade fundamental do ensino de música.

A educadora musical Marisa Fonterrada afirma que o papel da criação não é uma preocupação nova no ensino da música. Por outro lado,

[...] o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos (FONTERRADA, 2012, p.97).

A autora faz referência a uma segunda geração de pedagogos musicais cujo pensamento é extremamente influente no entendimento das metodologias de ensino de música até os dias de hoje, haja vista que as práticas desses educadores são estudadas correntemente na maior parte dos cursos de licenciatura em música e em artes.

Antes de abordar esses modelos tidos como “criativos”, cabe tecer algumas observações sobre as pedagogias musicais da primeira geração do século

XX, igualmente importantes para o entendimento do ensino da música nos dias de hoje, e que procuram se distanciar daquilo que se entende por “ensino tradicional” de música, com raízes no final do século XIX.

A educadora musical argentina Violeta Gainza afirma que, para o entendimento da educação musical hoje, é preciso basear-se na ideia de que seu objetivo mais importante é o de “[...] musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p.101). Essa concepção, que de certa forma resume as ideias anteriormente citadas a partir dos próprios PCNs, parte do pressuposto de que há a necessidade de instrumentalização do aluno, para que ele possa não só compreender a música (como domínio), mas também utilizar-se d linguagem como meio expressivo. Gainza avança, enfatizando o papel dos processos de ensino da música na escola:

[...] partindo de uma mobilização primária [...], tender-se-á a promover respostas diversas – não só de índole musical e sonora –, posto que nisso consiste a função educativa da música. Mais tarde, tratar-se-á de incentivar o interesse de modo que desemboque naturalmente na apreciação, no gosto e no conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela, mantendo a todo momento a maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais (GAINZA, 1988, p.102).

A educadora faz menção a ideias que, como já dito, tiveram início com a divulgação dos trabalhos de prática musical de uma série de pedagogos musicais nas primeiras décadas do século XX, e que procuraram se distanciar de um ensino mecânico e técnico, tendência do século anterior.

Em outro artigo, Gainza estabelece uma diferença entre as concepções tradicionais de ensino de música e as novas tendências a partir da visão desses pedagogos. Para ela, o primeiro momento pode ser resumido em duas palavras-chave: passividade e intelectualismo, sendo que o objetivo do ensino de música era a própria música, entendida como campo teórico do conhecimento. Já as novas tendências podem ser resumidas pelas palavras movimento, atividade, e cujo objetivo do ensino passa a ser o sujeito musical, ou seja, o aluno passa a ser o centro do processo, “antepondo a personalidade e as necessidades primárias do educando frente ao objetivo de conhecimento”, conforme ela (GAINZA, 2003, p.6;21).

No outro documento, a autora completa esse pensamento, afirmando que a mudança fundamental nessas práticas vem do fato de que “[...] tratou-se, então, de recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos” (GAINZA, 1988, p.102).

O primeiro desses pedagogos é o suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), cuja pedagogia está centralizada no movimento e na ativação do corpo para o aprendizado musical. Sobre isso, a educadora musical Silvana Mariani afirma que

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação 'livresca' a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação de elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão (MARIANI, 2011, p.29).

Na pedagogia de Jaques-Dalcroze, a criatividade consiste, portanto, em um meio da experimentação corporal e no aprendizado progressivo dessa experiência, até que o aluno tenha condição de não só internalizar aspectos musicais por intermédio do corpo, mas também de atuar improvisando. Por isso, Mariani entende que, para o pedagogo, o movimento tem uma dupla função, já que não é apenas a "manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções", mas também "estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão" (MARIANI, 2011, p.32).

Para Jaques-Dalcroze (1965, p.60), esse aperfeiçoamento ocorre em três etapas, conforme relata em seus escritos: a rítmica, o solfejo e a improvisação, sendo que o segundo é entendido como o treinamento das faculdades auditivas, e o último, como o das capacidades de criação rápida.

Após trabalhos com ritmo e solfejo, Dalcroze insere a improvisação ao piano, uma vez que, até então, havia espaços para improvisação de ritmos corporais e de canto, e entende que o estudo da improvisação "[...] combina as noções de rítmica e de solfejo em vista de sua exteriorização musical a partir do toque", e que isso "[...] ensina os alunos a traduzirem no instrumento seus pensamentos musicais em forma de melodias, harmonias e ritmos" (JAQUES-DALCROZE, 1965, p.61).

Também Mariani comenta sobre esse aspecto da pedagogia, afirmando que a improvisação é "[...] o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese" (MARIANI, 2011, p.33).

Em seguida, a autora cita algumas das estratégias de improvisação empregadas por Jaques-Dalcroze, tais como a expressão de conteúdos de canções por meio de movimentos; a resposta corporal a perguntas musicais de uma melodia; a complementação de espaços vazios em uma música com ritmos ou melodias próprias; coreografias e performances a partir de obras musicais, etc. (MARIANI, 2011, p.45).

Além de Dalcroze, podem ser destacadas as ideias do educador musical Zoltán Kodály (1882-1967), cuja metodologia é baseada no uso da voz, com canções e melodias folclóricas nacionais (SILVA, 2011, p.57). Para a educadora musical Walênia Silva, a pedagogia do húngaro parte de uma alfabetização musical baseada em diferentes elementos como a manossolfa (gestos manuais para as diferentes notas musicais), a utilização de sílabas específicas para as leituras rítmicas, além de outros recursos de solfejo com alturas relativas (SILVA, 2001, p.70-73).

Um aspecto que merece destaque nesta pedagogia, segundo Silva, é o fato de que, além de conduzir a aprendizagem de forma criativa, o próprio professor pode ser criativo na elaboração de exercícios de sua autoria. Segundo a autora, as possibilidades de uso dessas técnicas, associadas à leitura de cartões, gráficos e pinturas, colabora para a aprendizagem musical dos alunos (SILVA, 2001, p.81).

Já o pedagogo alemão Carl Orff (1895-1982) é ainda mais associado às estratégias criativas no ensino de música por dois motivos, segundo Gainza: “[...] a criatividade musical dos instrumentos didáticos e da integração das diferentes manifestações artísticas e expressivas” (GAINZA, 1988, p.103). A educadora musical Melita Bona assim resume a importância dessa abordagem:

Os procedimentos e recursos utilizados na construção da composição musical fundamentam-se em blocos, estruturas em forma de pilares, de bordões e de ostinatos, os quais carregam uma condução melódica própria. Tal estrutura apresenta, ainda, na base, o aporte cênico, a fantasia e o imaginário (BONA, 2011, p.128).

Para Bona, a improvisação é um dos aspectos mais importantes da metodologia de Orff, e diz respeito a algumas categorias, pois essa prática deve acontecer em cada aula, por meio de improvisações melódicas vocais ou instrumentais, improvisações rítmicas, improvisações idiomáticas (ou seja, a partir da criação de textos e palavras) e improvisações de movimentos (BONA, 2011, p.141).

Nesse mesmo sentido, o educador musical Luís Bouscheidt afirma que, na pedagogia Orff/Wuytack, a improvisação tem por objetivo o favorecimento da expressividade e da individualidade da criança, a partir de uma série de exercícios:

Inicialmente, pode-se trabalhar a improvisação por meio da dança e da expressão corporal. A criança deve ser convidada a conhecer o ambiente e a si própria, através da livre expressão corporal [...]. Também pode improvisar através da expressão verbal, com um determinado texto ou até mesmo inventando textos em idiomas existentes ou não. Ademais, conforme sugere Boal Palheiros (1999), também há a possibilidade de realizar a improvisação

em jogos de “pergunta e resposta”, sobre um bordão-ostinato, por meio da percussão corporal e dos instrumentos. A tarefa do professor deve ser “participar, sugerir, ajudar e encorajar” [...] (BOURSCHEIDT, 2008, p.33).

Ainda sobre esse aspecto, Bona cita uma afirmação de Wilhelm Keller, que alerta para o fato de que a prática e a supervisão de exercícios de improvisação devem ser preparadas de forma meticulosa pelo professor (BONA, 2011, p.141).

Essa é uma das importantes ressalvas a ser feita sobre a pedagogia, uma vez que ainda que Orff tenha tido a preocupação de propor espaços para que o aluno tenha participação no processo de criação musical, educadores musicais entendem atualmente, ao fazerem um retrospecto do século passado, que esse trabalho não é criativo, assim como o proposto por educadores da segunda geração. Gainza afirma, em sua retrospectiva de metodologias, que

Excluimos Kodály e Orff deste período [de métodos criativos da segunda metade do século XX] porque em seus respectivos enfoques o exercício da criatividade aparece monopolizado pelo metodólogo [professor] mesmo, que cria os materiais que se oferecerão aos alunos. Não havia chegado ainda o tempo em que os estudantes interviriam também como produtores, contribuindo com sua própria música (GAINZA, 2003, p.8).

A autora entende que essa primeira geração de métodos ativos de educação musical (representada aqui pelas três metodologias citadas e também pelas desenvolvidas por Edgar Willems, Maurice Martenot e Shinichi Suzuki) pode ser resumida em três princípios básicos: liberdade, atividade e criatividade, que serão ampliados nas décadas seguintes (GAINZA, 1988, p.104).

Sobre isso, Fonterrada afirma que, nessa época, houve um “[...] novo impulso de renovação da educação musical, com propostas de ensino de música, desta vez, lideradas por educadores/compositores”, e que eles pensavam de forma diferente de seus antecessores, porque “[...] estavam menos interessados em produzir executantes musicais competentes, do que em incentivar a prática da criação e da improvisação musical” (FONTEERRADA, 2012, p.98). Já Gainza resume: “Já não bastarão ao educador musical os exemplos que paternalmente lhe ofereciam, prontos para o consumo, os grandes metodologistas; agora quer ser protagonista e não mero transmissor da experiência musical” (GAINZA, 1988, p.104-105).

O caminho encontrado pelos pedagogos foi justamente a “[...] exploração cada vez mais exaustiva da matéria sonora” (GAINZA, 1988, p.105), ou seja, há um novo papel a ser assumido pelo aluno, que é o de produtor de sua própria música,

de modo que atue de forma verdadeiramente criativa. Ainda assim, a autora faz uma importante ressalva sobre a condução do professor:

[...] ultimamente abrem-se novas perspectivas nesse sentido [da estimulação e desenvolvimento da capacidade criadora da criança], pois as pesquisas pedagógicas atuais deixam o educando em total liberdade para explorar e descobrir suas próprias formas de expressão, suas próprias regras de jogo, materiais e até técnicas e estilos. Isso não significa que no momento oportuno não possam e não devam ser abordadas formas preestabelecidas. Mas é desejável que isso aconteça depois que a criança ou o jovem tenham experimentado suficientemente a livre estruturação da matéria sonora. Assim serão obtidas sensíveis vantagens: uma maior independência diante das formas tradicionais que não ficarão fixadas como referência inquestionável em todo ato de criação individual posterior; além disso, tanto os êxitos como as dificuldades do aluno desenvolverão seu julgamento apreciativo, podendo chegar assim a enfocar com naturalidade crítica o trabalho musical de outros, sem excluir o dos grandes compositores. Hoje tende-se também a integrar os aspectos básicos da experiência musical; algo que foi “degustado” auditivamente (um clima sonoro, harmônico, rítmico etc.) poderá ser identificado posteriormente e também recriado. Essa experiência auditiva ‘passiva’ de recepção é confrontada com a experiência ‘ativa’ da manipulação direta e da expressão sonora (GAINZA, 1988. p.107).

As experiências de alguns desses pedagogos, como os ingleses George Self e John Paynter, a alemã Gertrud Meyer-Dekmann, o canadense Raymond Murray-Schafer, o italiano Boris Porena ou o alemão radicado no Brasil Hans-Joachim Koellreuter, podem ser resumidas por algumas diretrizes apontadas por Gainza.

Há uma ampliação e liberdade na conduta dos alunos, uma maior espontaneidade e naturalidade na condução dos professores, um manejo mais informal dos materiais sonoros e musicais, uma predominância de enfoques criativos (a partir da descoberta e da exploração dos alunos), uma ruptura de barreiras entre os diferentes gêneros musicais (música primitiva, folclore, música popular, música culta), a prática e ativa manipulação do som antes da formulação de conceitos teóricos, a exploração do ambiente sonoro e de sons naturais ou construídos, além do uso de ferramentas tecnológicas para gravação, manipulação e execução de sons (GAINZA, 1988, p.109-110).

Essas são, portanto, algumas das tendências das pedagogias musicais modernas apontadas por diversos teóricos, educadores, compositores e estudiosos, mas se as possibilidades parecem infinitas, como conduzir essas práticas no ensino de música na escola?

Em primeiro lugar, é muito importante verificar aquilo que França e Swanwick afirmam sobre a diferença da composição como processo ou como produto. Os autores entendem que a composição é, por si, só um processo, pois se trata da organização de ideias musicais, seja em uma peça ou em uma breve improvisação (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.9).

A composição como atividade musical parece carregar um peso muito grande associado a um produto final de complexidade; contudo, é importante observar que o verdadeiro foco deve ser a criação de oportunidades de envolvimento dos alunos com as fontes sonoras e musicais. Os autores afirmam que “[...] a educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10), porque, a composição deve ser pensada pelo professor de forma gradual:

Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro.

A composição também pode promover um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10).

Desse modo, devem ser evidenciadas as possibilidades de exploração musical no processo de composição, e não necessariamente a qualidade ou complexidade extremas que, muitas vezes, são esperadas como produto final. Mesmo que a criação musical resulte em simples tentativa, ainda assim, isso deve ser valorizado pelo professor. Afinal, para França e Swanwick (2002, p.11), “[...] o potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar”.

Da mesma forma, Hickey afirma que a composição deveria estar no centro, e não na periferia da educação musical. A autora entende que o foco não deve ser no final, no concerto e no sofrimento, mas no florescimento do processo de se chegar até lá, “[...] mais criativo, intrinsecamente motivador, e mais rico do que alguém pudesse imaginar” (HICKEY, 2012, p.148).

Um exemplo inicial desse processo que “floresce” a cada dia é citado pela autora, em referência a uma aula descrita em seu livro. Ela afirma que um dos professores costuma começar suas aulas com 3 minutos de prática livre. Quando as crianças entram na sala, elas conhecem a rotina e as regras (por exemplo, não podem tocar muito forte, e devem escutar antes de começar a responder, tocando),

improvisando numa variedade de instrumentos “[...] que frequentemente se transforma em uma organizada ‘jam session’” (HICKEY, 2012, p.148).

Em seguida, Hickey menciona uma série de estratégias empregadas nessas aulas repletas de criação musical. A autora relata experiências de composição a partir de imagens das artes visuais para dar conta de um trabalho com padrões e texturas musicais (buscando analogias entre as duas formas de expressão artística), sempre tendo por referência a apreciação de diversas obras musicais (exemplo de uma aula para o primeiro ano do ensino fundamental);

Outro exemplo, dessa vez para uma turma de segundo ano fundamental, consiste na improvisação, pelo professor, de uma canção com poucas notas musicais, em que, com uma frase, ele fale sobre o seu dia. Em seguida, o professor pede para que um dos alunos continue, primeiramente falando também sobre o seu dia, e depois, propondo trabalhos de composição também com pouca notas, mas com poemas de um livro; ou ainda, já no quinto ano fundamental, pode-se fazer um trabalho de composição de um CD inteiro de autoria dos alunos, com objetos sonoros encontrados em sala (instrumentos Orff, percussões), descrevendo imagens apreciadas anteriormente pelos alunos (HICKEY, 2012, p.148-153).

Da mesma forma, podem ser citados alguns exemplos que compõem o livro “Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons”, do pedagogo Raymond Murray-Schafer, cujo trabalho musical é voltado para a exploração da paisagem sonora, isto é, para os sons que nos cercam nos diferentes ambientes. O objetivo do livro é assim descrito pelo autor: “O tema objeto deste estudo é o som, e a tarefa é sugerir aos professores caminhos que possam auxiliar seus alunos a ouvir de maneira mais eficaz” (SCHAFER, 2009, p.13).

Inicialmente, Schafer propõe uma série de exercícios de escuta e atenção aos sons da paisagem sonora (como anotar os sons que os alunos ouvem ou procurar sons com características específicas na densa paisagem sonora, ou ainda, reconhecer sons de objetos pessoais). Em seguida, sugere exercícios de composição, como os abaixo elencados:

30. Imagine que tenha uma pá na mão. Com sua voz, experimente produzir o som, enquanto finjo escavar as seguintes substâncias: carvão; areia; cascalho; neve. [...]

31. [...] Imagine que tenho uma folha de papel na mão. Vou amassá-la. Com sua voz, faça o som que a filha faria quando minhas mãos se juntassem. [...] Deixe o líder pegar uma folha de papel real e

4 Uma *jam session* é uma sessão de improvisação, em que vários instrumentistas participam atuando conjuntamente, tocando de maneira harmoniosa. Por isso, é que Hickey destaca a importância de, na *jam session* de cada aula, os alunos escutarem o que o professor e os primeiros colegas propõem musicalmente, e só então comecem a atuar – ou então, a composição se tornaria, na verdade, uma confusão sonora.

amassá-la. Discutam as diferenças entre o que foi imaginado e o que foi ouvido.

45. [...] vamos criar um ‘concerto da natureza’ com nossas vozes. Para isso, é preciso dividir a classe em grupos de seis a dez pessoas. Escolham um ambiente bem conhecido por todos (urbano ou rural) e dediquem alguns momentos para criar uma pequena composição, imitando seus sons, somente com vozes. [...] [Depois,] os grupos retornam e executam as várias composições para que sejam ouvidas pelos outros grupos, que poderão escutá-las de olhos fechados.

49. [...] Neste exercício, usaremos a voz para dar ordens, sem usar palavras. [...] Precisamos de um repertório de sinais compreendido por todos: ir adiante, voltar, virar à direita, virar à esquerda, pegar, largar etc. divida os alunos em grupos e deixe cada grupo trabalhar quaisquer sinais vocais que pareçam necessários para dirigir um de seus membros em várias tarefas. Então, faça cada grupo dar uma tarefa a outro [...] usando unicamente a voz.

59. [...] [Um] exercício acerca de imitação sonora é fazer duas pessoas se aproximarem, cada uma fazendo um som de sua própria escolha. Ao se cruzar, elas trocam de som. Os sons produzidos podem ser alturas sustentadas ou ritmos repetidos. O principal é buscar uma troca precisa de sons. Se várias pessoas fizerem isso numa grande formação geométrica, poderão produzir uma improvisação polifônica muito interessante (SCHAFER, 2009, p.55-56; 68-69;77;87).

Outro exemplo é descrito por Schafer, no livro “O ouvido pensante”, em que o educador relata a sua visita a uma classe de 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, na América do Norte. Em um prefácio ao relato, ele assume que “[...] no nosso sistema de educação musical, a música criativa é progressivamente difamada e passa a não existir”. Para o autor, os professores executam os mesmos repertórios, e acabam “[...] encobrendo tudo o que é criativo nas crianças com uma camada impermeável” (SCHAFER, 1991, p.59).

A seguir, inicia o relato, dizendo que uma professora trabalha com o método Orff, que ele afirma ser “um método que ao menos encoraja um mínimo de criatividade – ai de mim! nas mãos de pobres professores, na maioria” (SCHAFER, 1991, p.59). Para Schafer, porém, a professora é muito boa, e logo menciona que os alunos costumam ser encorajados a compor utilizando os instrumentos Orff, usando ostinatos, e mais tarde, formas rondó⁵.

5 O rondó é uma forma clássica de organização musical em que o compositor cria um tema musical principal (A). Em seguida, emenda com um tema contrastante (B); volta a reapresentar o tema inicial (A), e então desenvolve um terceiro (C), continuando sempre nessa alternância de motivos – repetição, contraste. A forma rondó, portanto, poderia ser representada assim: A-B-A-C-A-D-A.

O autor é convidado a compor algo para os alunos tocarem, mas de início, assume que a composição será coletiva. Observando as paredes das salas, identifica uma máscara, e lembra-se imediatamente do poema “A máscara do demônio da maldade”, de Bertold Brecht, e imagina que poderia propor uma composição a partir dela.

Ele então pergunta aos alunos se eles não teriam medo de observar a máscara no escuro (todos concordam), e então, propõe a criação de um pequeno poema sobre isso: “Há uma máscara japonesa pendurada em minha parede, esculpida na madeira, pintada de dourado. É a máscara do demônio da maldade”. O poema é escrito no quadro, e três alunos fazem leituras dramáticas do texto.

Em seguida, experimentam novas formas expressivas, sempre tendo como motivação a procura por uma intenção expressiva específica, e levando em conta as opiniões de todos os alunos. Inicialmente, Schafer pergunta a um deles como falaria o texto de forma a assustar outro colega, e todo experimentam, então, ler o texto sussurrando, e com voz forte apenas na frase final. Depois disso, a classe resolve incluir um grito de terror no final da declamação. Por fim, o educador sugere a adição de sons instrumentais, e os alunos sugerem batidas fortes em tambores, blocos sonoros e xilofones. Um dos alunos faz um movimento em *glissando* no xilofone, ou seja, arrastando a baqueta para que várias notas sejam tocadas, e outro, toca os pratos.

Por fim, após todos juntos decidirem os melhores sons e fazerem experiências de execução (voz mais intervenções nos instrumentos), Schafer sugere uma nova intenção expressiva, convencendo os alunos de que a máscara tem essa expressão fechada o tempo todo, e todos sentem pena dessa condição. Por isso, criam uma nova frase para a composição, e, após muitas tentativas, escolhem uma das meninas para declamar, com voz suave e pesada. Ao final, incluem sons graves e repetitivos nos metalofones e jogos de sinos para acompanhar esse sentimento. Todos declamam a frase “Ó! Que dó!” para terminar a obra. Tudo é feito a partir de sugestões, comentários e ensaios.

Para finalizar, um dos alunos sugere que haja uma dramatização, com um dos colegas usando a máscara e improvisando movimentos. A execução é finalizada, com o fechamento de um momento criativo para toda a classe, e com a mescla de diversas formas de expressão artística. Além disso, o educador musical procura ir se retirando da composição, até que os alunos estejam engajados, eles mesmos, na totalidade do processo composicional (SCHAFER, 1991, p.60-65). Schafer finaliza o relato com uma importante definição: “[...] a verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. Sua vitalidade está na habilidade de transformar-se, nada mais” (SCHAFER, 1991, p.65).

Esse relato representa o processo completo de criação uma obra musical, com a coparticipação do professor e a colaboração de toda a turma. Além disso, fica evidente que, embora o resultado seja uma obra de poucos segundos de duração (e que não necessariamente seria adequada para uma apresentação pública), ainda assim, o processo é extremamente rico, e de crescimento musical para todos os participantes, reiterando os comentários anteriores sobre a importância do processo na criação musical, mais do que o produto final.

Ainda sobre o processo composicional, é importante incluir a visão do pedagogo musical belga Jos Wuytack, responsável pela divulgação de muitos dos preceitos da pedagogia Orff, incorporados em seus encaminhamentos. O educador, radicado em Portugal, vem desenvolvendo um trabalho de capacitação docente há décadas, por meio da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, entidade que se ocupa também da produção de livros e apostilas com apontamentos sobre seus cursos.

Nessas apostilas, que consistem em registros do repertório trabalhado pelo educador – incluindo não só músicas clássicas, folclóricas de vários países e composições próprias, mas também jogos com parlendas, provérbios, etc., justamente como os princípios da pedagogia Orff – incluem-se também apontamentos pedagógicos. É importante ressaltar, portanto, que, embora contemporâneas a esses escritos, as observações de Wuytack voltam-se para o ensino da música baseado nos preceitos da pedagogia Orff, o que significa que o conceito de criatividade diferencia-se daquele da segunda geração de educadores musicais no século XX, conforme Gainza. De toda forma, entende-se que esses princípios são importantes para o desenvolvimento da composição musical em sala de aula.

Em seu primeiro nível de curso, Wuytack inicia com a metodologia da imitação, utilizando uma frase bastante evidente: “Imitar não é limitar” (WUYTACK, 2007, p.10), porque, de acordo com ele, todo o eixo da criação musical inicia pela imitação, para então dar lugar à improvisação, em uma ordem gradual de conhecimentos e habilidades a serem trabalhados com os alunos. Sobre a imitação, afirma:

A técnica da imitação é fundamental na aprendizagem da música. Se esta técnica é uma metodologia válida com alunos de qualquer idade e indivíduos não profissionais, torna-se essencial no trabalho com crianças. A aprendizagem da língua materna começa sempre pela imitação. Também a primeira etapa do processo de aprendizagem da música deverá ser a imitação, porque esta é uma maneira directa [sic] de aprender. É importante que o professor saiba realizar bem, e que os alunos saibam observar e ouvir, para depois imitar (WUYTACK, 2007, p.5).

Em seguida, o educador ainda completa que a imitação é um “treino excelente”, e que pode ocorrer no início de cada aula, como uma espécie de “vitamina” (WUYTACK, 2007, p.10). A imitação, nesse caso, é realizada com ritmo e melodia e, para isso, utiliza-se inicialmente a voz e o corpo, e ainda os instrumentos Orff. Nessa metodologia de imitação, o professor deve fornecer materiais organizados, para que, no momento em que o aluno fizer exercícios de exploração sonora, conheça diferentes formas de organização desse material, dando conta de suas composições.

Em seguida, Wuytack parte para os jogos de pergunta-resposta. Nessa abordagem, o professor abre espaço para uma curta improvisação dos alunos, que nada mais é do que uma frase feita pelo professor, com quatro tempos de duração, marcada por um “ponto de interrogação” ao final, que deve ser seguida por uma resposta, também com quatro tempos de duração, marcada por um “ponto final”. Por isso, segundo Wuytack, essa improvisação tem três princípios: o mesmo comprimento das frases; os pontos que marcam pergunta e resposta; e elementos comuns entre pergunta e resposta (isto é, se o professor utilizou palmas e estalos de dedo na pergunta, a resposta também deve ser baseada nesses sons) (WUYTACK, 2007, p.24). Depois que os alunos praticaram com o professor, sugere que façam perguntas e respostas entre eles. Essa estratégia pode ser aplicada com sons vocais, de percussão corporal, ou ainda, instrumental.

Por fim, a improvisação em si é um terceiro momento incluído nas músicas trabalhadas com os alunos, ou seja, trata-se de um momento definido em cada música, quando o professor concede alguns tempos e acompanha ao piano, ao fundo, para que os alunos toquem livremente. Cabe salientar que, assim como no caso da prática de pergunta-resposta, esse é um momento de criação musical sob muitas diretrizes. A criação, dessa forma, não é espontânea, mas tem seus limites definidos, que depois se ampliam.

A criatividade é considerada um dos princípios pedagógicos da metodologia. Por isso, Wuytack esclarece que

A criança tem uma grande imaginação, uma capacidade e necessidade de criar, de se exprimir através dos sons e da música. Assim, a criatividade é importante para a realização de experiências musicais, podendo ser promovida nas actividades [sic] de improvisação, composição e interpretação. O professor deve incentivar a criatividade, não limitando as actividades [sic] à reprodução e à imitação (embora estas constituam um treino necessário), e procurando que em cada aula haja lugar para improvisações verbal, vocal, instrumental, corporal (WUYTACK, 2007, p.55).

Em resumo, há quatro momentos no pilar da criação musical na pedagogia Off-Wuytack: a exploração, a imitação, a improvisação e a criação de forma ampla. É possível aprofundar cada uma dessas possibilidades.

O processo de exploração sonora é um dos mais discutidos por educadores musicais no processo pedagógico. Cabe, então, lembrar aquilo que Wuytack esclarece sobre as possibilidades de fontes sonoras. O educador estabelece uma correspondência entre os sons da voz, do corpo, dos instrumentos de percussão e dos instrumentos de plaqueta:

NÍVEIS	EXPRESSÃO VERBAL	PERCUSSÃO CORPORAL	PERCUSSÃO DE ALTURA INDETERMINADA	PERCUSSÃO DE ALTURA DETERMINADA
Agudo	Voz soprano	Estalo de dedos	Metais	Jogo de sinos
Médio agudo	Voz contralto	Batida de palmas	Madeiras	X e M soprano
Médio grave	Voz tenor	Mãos nos joelhos	Peles	X e M contralto
Grave	Voz baixo	Pés no chão	Grande percussão	X e M baixo

Tabela 1: Correspondência de níveis de altura entre diferentes fontes sonoras.
 Fonte: Adaptado de WUYTACK, 2007, p.10; baseado em BOURSCHIEDT, 2007, p.13.

Nesta tabela, os elementos de cada coluna fazem referência à diferença de alturas da coluna 1, ou seja, se trata de uma tentativa de aproximar diferentes ordens de sons encontrados na sala de aula a partir de um critério: a altura (sons mais ou menos agudos e graves).

Na coluna 2, estão representadas as diferentes alturas vocais. Na coluna 3, quatro timbres de percussão corporal que remetem a mesma ordem – ao tocar cada um desses sons, percebe-se que, dos pés aos estalos de dedos, eles são cada vez mais agudos.

Já a coluna 4 é composta por instrumentos comumente encontrados na banda rítmica, já que trata-se de um conjunto de pequenos instrumentos de percussão associados às práticas musicais com crianças pequenas. Bourscheidt (2007, p.13) amplia esse quadro, incluindo alguns exemplos de instrumentos organizando-os não por famílias (metais, madeiras e peles), mas por alturas, de modo que os agudos seriam clavas, guizos, pratos de mãos ou triângulos; os médio-agudos seriam agogôs, paus-de-chuva, ovinhos, tamborins; os médio-graves, blocos de madeira, tambores; e os graves, bumbo, surdo, zabumba, etc.

Finalmente, na coluna 5, aparecem os instrumentos de plaquetas, do agudo ao grave: jogo de sinos (*glockenspiel*), xilofone e metalofone, adaptados por Carl Orff a partir das marimbas e vibrafones da orquestra, para o contexto escolar, por isso o menor tamanho, que coincide com o porte das crianças. Bourscheidt apresenta uma fotografia de um metalofone, de um xilofone e de um jogo de sinos:

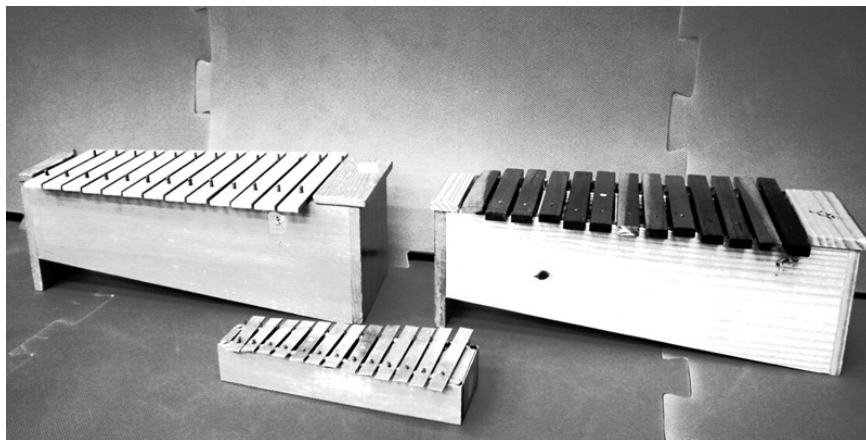


Figura 5: Metalofone, xilofone e jogo de sinos contralto.
Fonte: BOURSCHIEDT, 2007, p.15.

Somando-se ainda os sons de consoantes e inflexões da linguagem, esses são os sons básicos de exploração sonora propostos pelas pedagogias Orff e Wuytack. Ainda assim, podem ser somados outros sons do corpo e sons da paisagem sonora, um dos principais pontos estudados no livro didático de Arte, do Ensino Médio, no Paraná, em referência aos trabalhos de R. Murray Schafer. Sobre isso, o professor Marcelo Leite afirma que

A cidade, o trabalho, o campo, enfim, todo ambiente, possui uma paisagem sonora (*soundscape*). [...] Cada comunidade possui seus sons característicos, que podem ser de pássaros ou outros animais, máquinas, instrumentos musicais, sotaque das regiões, etc. Quando tiramos férias, por exemplo, podemos descansar também os nossos ouvidos, modificando a paisagem sonora de nosso dia-a-dia. Não é por coincidência que, em todo o mundo, pessoas em férias preferem ir onde existam sons naturais, como do mar, de rios, florestas, campos, etc. É claro que certas pessoas preferem as grandes cidades nas férias, mas, de qualquer forma, a mudança de paisagem sonora já provoca alterações na nossa forma de ouvir (LEITE, 2006, p.161).

Em seguida, Leite aproxima os estudos da paisagem sonora dos trabalhos musicais de brasileiros como Hermeto Pascoal, Tom Zé, além dos grupos Barbatuques e UAKTI, que desenvolvem composições e arranjos utilizando, além de recursos convencionais, sons e objetos da paisagem sonora (LEITE, 2006, p.161-162).

Já se comentou sobre a importância da imitação como ponto de partida para o entendimento da organização de elementos musicais em nossa cultura. A seguir, exemplifica-se o jogo de imitação rítmica (Figura 6), em que os tempos (pulsos) são representados com traços pretos e os retângulos vermelhos representam frases tocadas pelo professor, usando sons corporais ou instrumentos. Na linha 1, por exemplo, há um som para cada tempo e na linha 2, alternam-se sons de menor duração. Os retângulos verdes representam a imitação feita pelos alunos. A partir do momento em que os alunos compreendem que todas as frases feitas pelo professor têm 4 tempos, também podem criar frases que serão imitadas pelos colegas.

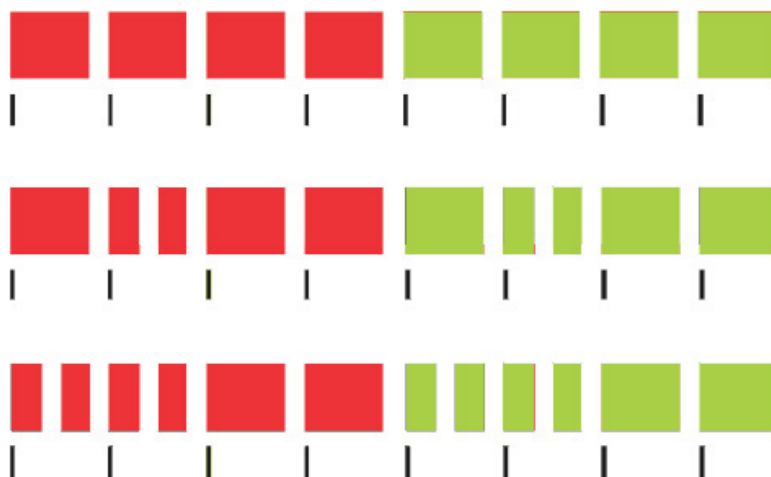


Figura 6: Esquema de um jogo de imitação rítmica.
Fonte: O autor.

Já sobre a improvisação, entende-se – como se afirmou anteriormente – que é necessário um trabalho com limites bem colocados pelo professor, para que a composição seja livre, mas obedeça certos parâmetros. É exatamente o que acontece no jazz, em que é muito comum haver momentos de improvisação de instrumentos solistas. Isso quer dizer que é prática comum no jazz, que os instrumentos toquem juntos um tema musical principal, e então, apenas um deles continua improvisando – o “solista”, porque está tocando sozinho. Nesse momento, os outros instrumentos tocam de forma a acompanhar o improviso, como um “fundo” rítmico e harmônico sobre o qual o solista se sobressai.

Para Collura (2008), essa não é uma prática tão simples e espontânea. Afinal, é necessário que o instrumentista tenha em mente os materiais musicais que vai utilizar, e tome decisões imediatas para que soem de forma harmoniosa:

- A improvisação pode se manifestar de várias formas, que correspondem a diferentes pontos de partida.
- Ligados ao aspecto temático/interpretativo

- improvisar elementos de embelezamento melódico;
- deslocar a rítmica de forma diferente;
- variar a altura de algumas notas, interpor grupos de notas;
- variar as dinâmicas.
- Criação de novas linhas melódicas [novos temas]
 - baseadas na variação rítmico-melódica;
 - que desenvolvam as células temáticas da música;
 - baseadas nos acordes (reescritura melódica);
 - baseadas em regras estabelecidas no momento.
- Criação de ritmos sobrepostos ao principal
- Criação/sobreposição de novas harmonias
- Busca de novas sonoridades e suas combinações
- Personalização do timbre, do tipo de som
- Criação coletiva

Todas essas atividades, muitas das quais ligadas entre si, pressupõem, por parte do músico, capacidade de natureza criativa, mas também o domínio dos elementos gramaticais, estilísticos e de técnicas específicas (COLLURA, 2008, p.12).

Pedagogicamente, cabe ao professor fornecer esses parâmetros e materiais.

Um exemplo é o trabalho das educadoras musicais Ieda Moura, Maria Teresa Boscardin e Bernadete Zagonel, que apresentam sugestões de práticas de improvisação com crianças. As autoras partem de um interessante pressuposto:

O professor deve ter em mente que, de modo geral, a criança é receptiva e tem um conceito de música mais próximo ao das atuais concepções estéticas. A música contemporânea lança mão de todo tipo de **material sonoro**, como ruídos, sons com altura determinada, sons mistos, produzidos natural ou artificialmente (por meio de aparelhos eletrônicos, por exemplo), e também utiliza o silêncio como elemento expressivo.

Depois que a criança **explorou, descobriu** e utilizou diversos tipos de som indiscriminadamente, iniciamos uma **nova fase de criação musical**, na qual o mais importante é a **expressão e a estruturação sonora** da ideia musical (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 2011, p.26, grifos nossos).

Essa concepção baseia-se, então, na mesma ordem lógica proposta por Wuytack, de que, inicialmente, vem a exploração sonora (a escolha de matéria-prima para os processos de criação), e depois, a improvisação em si. As autoras sugerem que, depois de selecionar o material sonoro, a próxima etapa seja a da

representação gráfica dos sons; depois a organização deles e, por fim, a execução. Abaixo seguem exemplos dos gráficos mencionados pelas autoras e da partitura de uma das composições:

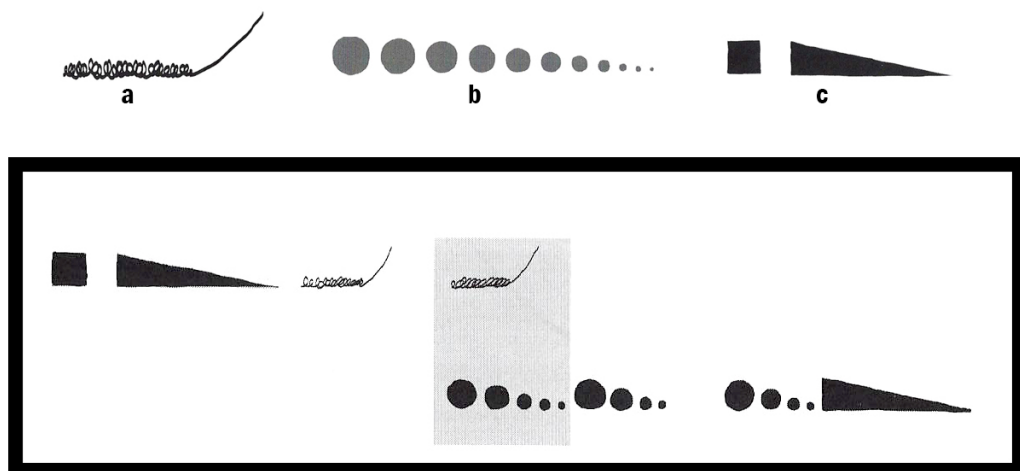


Figura 7: Representação gráfica de sons e sua organização registrada como partitura.

Fonte: Adaptado de MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL (2002, p.27-28).

Na primeira linha estão as representações de três sons: a) uma porta de madeira rangendo; b) pequenos pedaços de madeira caindo no chão; c) uma cadeira colocada com força no chão e, em seguida, arrastada (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 2002, p.27-28). Embaixo, a partitura resultante da criação musical, com a organização desses sons e inclusive sobrepondo dois deles no momento central da peça. Por isso, esse exemplo mostra ao menos uma mudança de textura. De forma pedagógica, é interessante que a obra seja registrada em forma de partitura, e que seja incluída uma “bula”, isto é, a lista de sons utilizados, bem como os símbolos empregados para representá-los.

É importante salientar ainda, que a improvisação ocorre, porque é a partir do estudo de diversas possibilidades de organização que a peça fica pronta tal qual está na partitura. Antes de registrá-la de forma definitiva, “[...] todos discutem e experimentam maneiras de dispor os elementos sonoros, de forma a obterem equilíbrio, unidade e expressividade” (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 2002, p.28).

Da mesma forma, as autoras registram uma possibilidade de trabalho de improvisação com o que chamam de “rondó rítmico”. Trata-se de uma atividade baseada na mesma forma clássica destacada por Schafer (à qual se fez referência na página 44 deste livro), utilizando ritmos. As educadoras sugerem o uso de palmas e recomendam que o professor faça muitos exercícios de pergunta e resposta antes de propor a ideia do rondó. Além disso, deve ter trabalhado com a apreciação de

exemplos musicais com a forma rondó, para que os alunos compreendam esse modelo de organização e identifiquem suas partes (a repetição e os contrastes).

Enfim, no momento da execução, todos se sentam em círculo e desenvolvem um tema A (tema principal), que será repetido por todos (*tutti*). Entre cada execução do tema A, um dos alunos improvisa individualmente (*solo*). Deve haver uma continuidade, e o respeito à regularidade da pulsação rítmica de base – além do critério básico de organização da peça. No exemplo abaixo, a notação tradicional é utilizada para representar um possível tema A e algumas possibilidades de variações (improvisações). É importante verificar que todas são feitas utilizando a medida de 4 tempos:

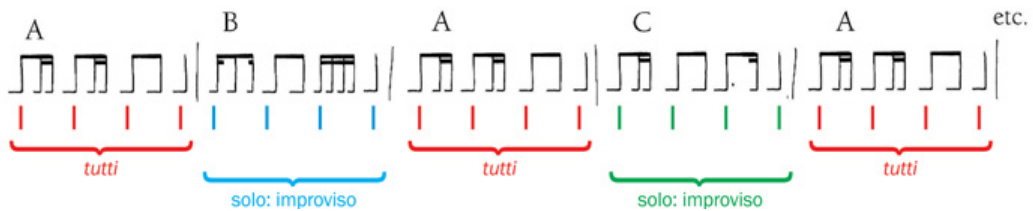


Figura 8: Representação da forma do rondó rítmico.

Fonte: Adaptado de MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 2002, p.99.

Da mesma forma, as autoras sugerem ainda, os trabalhos com pergunta e resposta e rondós melódicos, ou seja, por meio de instrumentos melódicos ou da voz cantada (MOURA, BOSCARDIN, ZAGONEL, 2002, p.151).

Há que se mencionar ainda, o trabalho das educadoras musicais Vânia Malagutti Fialho e Juciane Araldi sobre o *rap* na escola, que iniciam o relato de sua proposta tomando o *hip hop* como manifestação cultural e o *rap* como representação musical desse movimento. A contextualização se estende aos elementos do *hip hop* e aos seus temas centrais, para que os alunos tenham acesso à matéria-prima para suas composições (FIALHO, ARALDI, 2009, p.77-79).

Para as autoras, o primeiro passo é a composição da letra, o que é sugerido a partir de parâmetros claros (como a marcação rítmica e o respeito a uma velocidade específica, estipulada inicialmente por um líder na classe), e por meio da prática. Sugere-se que todos participem ativamente, improvisando com a utilização dos sons de seus nomes e de alguma informação do contexto, acrescentando novas frases à improvisação. Daí vem o estímulo para a pesquisa de informações sobre interesses coletivos da classe e a composição da letra (FIALHO, ARALDI, 2009, p.80).

Em seguida, vem a criação da base rítmica. As autoras fornecem orientações para a pesquisa sonora prévia e a utilização de celulares e computadores para incrementar a base. Além disso, citam sugestões de páginas na *internet* para que

os alunos expandam suas pesquisas a respeito do *hip hop* e promovam uma criação musical mais interessante (FIALHO, ARALDI, 2009, p.80-82).

Esses dois exemplos – de Moura, Boscardin e Zagonel, e de Fialho e Araldi – evidenciam a complexidade da pesquisa do professor para desenvolver estratégias bem fundamentadas para a criação musical em sala de aula, pois é apenas tendo um bom planejamento e explorando as minúcias da proposta, que ele terá condições de conduzir uma produção relevante e de responder aos inúmeros questionamentos que poderão ocorrer ao longo do processo.

Por outro lado, cabe uma crítica a alguns métodos em que a improvisação é tida como algo muito mais espontâneo e fora das regras. É o caso do livro das educadoras Márcia Visconti e Maria Zei Biagioni, que assim contextualizam a improvisação nas aulas para crianças no ensino fundamental:

A improvisação rítmica deverá ser realizada em forma de jogo baseada no impulso dinâmico natural do movimento corporal através de movimentos rítmicos com elementos da música como:

Duração: curta-longa; rápida-lenta; acelerando-retardando.

Intensidade: forte-frac, crescendo-diminuindo.

1. Improvisação de motivos rítmicos

a) Pede-se a um aluno que produza um motivo rítmico.

b) A classe ouve e repete.

c) Cada aluno cria motivos rítmicos e a classe repete.

2. Com perguntas e respostas:

a) O professor bate uma frase rítmica (pergunta).

b) O aluno bate uma outra (resposta).

3. Com movimentos corporais para acompanhar as canções, danças e narrações.

4. Com sujeições de tempo:

A classe marca as pulsações com um instrumento percussivo e um aluno improvisa dentro dessas pulsações.

a) Com texto: A classe marca as pulsações e escolhe uma palavra que deverá ser encaixada dentro das batidas e falam ritmicamente.
Ex.: BOR-BO-LE-TA.

b) Com quadras: Vou batendo, vou batendo / Vou batendo sem parar / Vou batendo e tocando / Para todos alegrar (VISCONTI; BIAGIONI, 2002, p.69-70).

Depois de todos os apontamentos anteriores sobre a criatividade na pedagogia musical, fica evidente a problemática deste guia: se o professor com menos experiência na didática musical ler essas orientações, dificilmente

conseguirá levar à frente os exercícios de improvisação, pois se trata de enunciados que parecem muito simples, mas que, na verdade, dependem de muito trabalho inicial dos professores.

Cabem perguntas como: de fato, na improvisação rítmica trabalha-se apenas com sons variando a duração e a intensidade? Qual é a orientação que deve ser dada para que um aluno “produza um motivo rítmico” – qual é o parâmetro para esse motivo? Nas perguntas e respostas, como é que o professor deve bater a pergunta – que materiais sonoros deve utilizar? Qual o tamanho da pergunta, e como é que essa frase rítmica se caracteriza como questionamento? As mesmas perguntas valem para o aluno: como deve ser a resposta – que tamanho, quais materiais, qual pontuação para definir o caráter da resposta? Para acompanhar canções, danças e narrações, quais são os parâmetros para a criação de movimentos corporais, isto é, que elementos devem ser percebidos no material musical, e como são transformados em movimento de forma coerente?; ou isso deve ser totalmente livre, sem limites? Por fim, qual deve ser o encaminhamento do professor ao propor improvisações dentro de um conjunto de pulsações – que materiais sonoros devem ser usados, qual é a duração da improvisação, e como o aluno fará para comunicar algo aos colegas?

Por essas questões básicas, fica evidente o quanto é necessário que o professor defina muito claramente os seus objetivos e procedimentos em aula. O principal meio para isso é a escrita de planos de aula completos, com cada etapa das atividades descrita minuciosamente, mesmo naquelas em que predomina o improvisado, e que podem variar de acordo com a participação de cada aluno, já que terminam em um resultado completamente diferente do esperado inicialmente. Ainda assim, apenas se o planejamento for bem delineado é que a atuação do professor acontecerá de forma muito mais clara e instigante para os alunos.

Nos registros de Visconti e Biagioni, há ainda, a menção à improvisação melódica, mas as orientações são igualmente vagas, pois sugere-se o mesmo exercício de pergunta e resposta, e antes, uma “improvisação livre não sujeita ao ritmo ou ao som”, que tem duas etapas: “a) Pedir para um aluno ‘inventar’ sons com la-la-la. b) A classe repete e assim, sucessivamente, até acabar a inibição e os alunos se soltarem” (VISCANTI, BIAGIONI, 2002, p.70). Fica evidente que essas ideias são completamente contrárias a toda a argumentação exposta até aqui, por motivos pedagógicos.

A criação musical é um processo que tem toda a viabilidade de acontecer na escola, e não só é uma atividade absolutamente necessária e indispensável na produção artística, como fundamental nos processos pedagógicos com arte. Insiste-se muito na ideia de que a música e as outras linguagens artísticas têm a

capacidade de ampliar os horizontes dos alunos, fornecendo subsídios para que tenham condições de expressar-se por meio de suas criações.

É dessa argumentação inicial que vem a necessidade de que o professor em formação conheça diferentes processos de criação musical, e sempre amplie seus conhecimentos. Afinal, é imensurável a velocidade com que os alunos entram em contato com produções de todos os cantos do mundo e de novas tecnologias que instigam sua curiosidade, e o professor deve lançar mão dessas possibilidades para que a aula se torne igualmente interessante.

Que a criação musical seja, então, sempre uma estratégia presente nas aulas, e que seja explorada em toda a sua potencialidade como ferramenta pedagógica!

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** um estudo sobre a aprendizagem criativa. 21 set. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.125-155.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças:** arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff. Curitiba: DeArtes-UFPR, 2007.

_____. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack**. 31 jul. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: A Secretaria, 2001.

COLLURA, Turi. **Improvisação:** práticas criativas para a composição melódica na música popular. Rio de Janeiro: Vitale, 2008.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

FIALHO, Vania M.; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, out. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/revista_musica_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015. p.76-82.

FONTEERRADA, Marisa T. de. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (orgs.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados, 2012. Disponível em: <www.amicanaescola.com.br>. Acesso em: 09 mar. 2015. p.96-100.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas**. Victoria: Universidad de San Andrés, 2003.

HICKEY, Maud. **Music outside the lines: ideas for composing in K-12 music classrooms**. New York: Oxford University Press, 2012.

HOFFER, Charles R. **Introduction to music education**. 2.ed. Belmont: Wadsworth, 1993.

JACQUES, Mario Jorge. **Glossário do jazz**. 2.ed. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2009.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Genève: Faetisch, 1965.

LEITE, Marcelo G. O som nosso de cada dia. In: SECRETARIA de Estado da Educação do Paraná. **Arte – Ensino Médio**. 2.ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015. p.156-171.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.25-53.

PALHEIROS, Graça Boal; WUYTACK, Jos. **Audição musical activa: livro do professor**. Porto: AWPM, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: arte**. Curitiba: A Secretaria, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2015.

SANTOMAURO, Beatriz. Conhecer a cultura. Soltar a imaginação. O ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: ano 24, n.220, mar.2009. p.66-71. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conhecer-cultura-soltar-imaginacao-427722.shtml>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Walênia M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.55-87.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para educação e prática musical em escolas**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

WUYTACK, Jos. **Apostila do curso de pedagogia musical: 1º grau**. Curitiba: Musicalização UFPR, 2007.

