

## INSTRUMENTALIZAÇÃO SONORA

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 PEDAGOGIA**

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas  
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

**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**

# **INSTRUMENTALIZAÇÃO SONORA**

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 das autoras.

# SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	09
A PRÁTICA DE MÚSICA NA SALA DE AULA	11
APRECIÇÃO MUSICAL: A ESCUTA ATIVA	35
EXECUÇÃO MUSICAL: INTERPRETANDO E ATUANDO	41
CRIAÇÃO MUSICAL: O CONTATO COM MATERIAL SONORO	49
REFÊRENCIAS	55



# **INSTRUMENTALIZAÇÃO SONORA**





# INTRODUÇÃO

Ao longo de nossos estudos e práticas com música, trabalhamos em uma curiosa e instigante posição de “espelhamento”, pois na mesma medida em que *aprendemos a ensinar música* a nossos alunos, também *aprendemos música*. Ou seja, ao mesmo tempo em que conhecemos elementos da linguagem musical, aprendemos a aplicar esse conhecimento, direcionando-o a nossos alunos.

Essa jornada de duplo aprendizado começou com o entendimento básico *do que é música*. Em seguida, passamos a *exercitar nossa sensibilidade* para os sons que nos cercam, e que estão organizados em forma de música. O próximo passo, portanto, é tratarmos a música de forma técnica. É por esse motivo, que neste livro, abordaremos questões acerca da *instrumentalização* sonora. Em outras palavras, utilizaremos nosso conhecimento teórico e nossa experiência musical para colocar isso tudo em prática, transformando conhecimento e experiência em atividades, com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos nossos alunos.

Dessa forma, partiremos de uma contextualização sobre a prática musical na sala de aula, abordando questões como o planejamento e a avaliação musical. A partir daí, apropriando-nos da teoria dos três *modos do fazer musical*, estudaremos, de forma mais aprofundada, cada uma dessas modalidades: a apreciação, a execução e a criação musical, bem como a aplicação dessas diferentes estratégias em uma aula com conteúdo musical.

Mais uma vez, fica o convite para um pleno envolvimento com o universo musical – nosso e de nossos alunos. Boa leitura!



# A PRÁTICA DE MÚSICA NA SALA DE AULA

## A MÚSICA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Daniel Levitin é um pesquisador da área da psicologia cognitiva, ou seja, que trabalha com questões relacionadas aos processos mentais ligados ao conhecimento humano, mais especificamente com o estudo da cognição em música.

Em um de seus textos, ele escreve sobre um de seus grandes questionamentos: “por que é que algumas pessoas na nossa cultura são movidas pela música e outras não?” (LEVITIN, 2006, p.25). Isto é, por que razão a música tem diferentes graus de importância – ou mesmo diferentes funções – na vida das pessoas?

Em sua investigação, o pesquisador lembra que, em todos os cantos do mundo, há música: basta pensarmos em todos os estudos de Raymond Murrau Schafer sobre a paisagem sonora que nos cerca. Além disso, o pesquisador afirma que, “de acordo com os documentos arqueológicos, a música tem estado com a nossa espécie por muito tempo – tanto tempo quanto qualquer outra coisa para a qual temos alguma evidência” (LEVITIN, 2006, p. 43). Em outras palavras, a

música está presente em todas as culturas conhecidas, e isso acontece desde o nascimento, quando as mães entoam canções de ninar para seus filhos.

Se a música tem toda essa abrangência, como podemos ignorar sua importância enquanto área do conhecimento? Levitin propõe, então, um ponto de partida para mais questionamentos, e afirma que o estudo da música é fundamental na ciência cognitiva, porque ela

está entre as atividades humanas mais complexas, envolvendo percepção, memória, tempo, agrupamento de objetos, atenção e (no caso da *performance*) perícia e uma coordenação complexa da atividade motora (LEVITIN, 2006, p. 44).

Observando a forma como processamos e reagimos a estímulos musicais, os pesquisadores têm condição de compreender melhor como a nossa mente funciona. Mas como nós, educadores, podemos lidar com todo esse mundo de possibilidades de estudo da linguagem musical?

Em seu livro “Música(s) e seu ensino”, a professora e pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba, Maura Penna, faz comentários relevantes à prática de ensino de música. Ela afirma, assim como Levitin, que a música é um fenômeno universal. Contudo,

entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons (PENNA, 2008, p.20).

Isto significa que a música é a arte de organização dos sons – sua matéria-prima – e que a diversidade musical do mundo depende justamente dos diferentes materiais sonoros e das formas de organização musical de cada cultura.

Nesse sentido, qual é o nosso papel no processo de educação musical dos alunos? Penna afirma que “a condição para que o indivíduo possa apreender a obra [musical], dando-lhe sentido, é o domínio prévio dos instrumentos de percepção” (PENNA, 2008, p.30). Na escola, muito do que é trabalhado com música está ligado à ideia da construção progressiva de esquemas de interpretação mental daquilo que ouvimos.

Todo ensino artístico tem o objetivo de produzir cidadãos mais conscientes do seu papel no mundo, tornando-os sensíveis a ele. No caso da música, como essa sensibilidade é construída? Penna afirma que se trata de uma *sensibilidade adquirida*, construída num *processo* em que as *potencialidades* de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a *reagir* ao estímulo musical (PENNA, 2008, p.29). Observemos as palavras-chave na frase anterior. De certa forma, elas nos

apresentam pistas para o trabalho musical em sala de aula. Assim como em outras áreas do conhecimento, nossos alunos construirão sua sensibilidade musical em um longo processo de *alfabetização* musical.

É exatamente o que podemos denominar “musicalização”, ou seja, uma abordagem lúdica de trabalho com a música, em sala de aula, com o objetivo de alfabetização. Nesse aspecto, Penna (2008, p.31) continua: “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. Mas de que maneira a música pode *significar* coisas?

Imagine que você está em uma festa – em que a música é forte, bem ritmada – ao lado de dezenas de pessoas, as quais se divertem dançando. Salvo exceções, a maioria delas, provavelmente, tem condição de coordenar seus movimentos corporais de modo a responder à música que ouvem, gesticulando ou pulando no ritmo dela. Fica evidente então, o papel significativo da música: tomando apenas o ritmo (uma das partes da música), podemos dizer que a mente da grande maioria das pessoas, na festa, consegue perceber os sons que ouve, compreender o ritmo da música e reagir fisicamente às batidas. O que poderia ser mais musical do que a reação física a um estímulo sonoro?

Contudo, será que absolutamente todas essas pessoas estudaram em um conservatório musical para conseguirem dançar no ritmo da música? Muito provavelmente não. Isso se deve a um aprendizado que aconteceu não só no contexto familiar, mas, muitas vezes, na escola. Quando uma criança é embalada no colo da mãe, que canta e a balança no ritmo da música, ela está transmitindo-lhe esse conhecimento musical, mesmo que de maneira informal.

Por isso, assim como afirma Penna, podemos concluir que a musicalização é um processo pedagógico, que “se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical” (PENNA, 2008, p.41). Finalmente, ao trabalhar com a linguagem musical, em sala de aula, o aluno não só se apropria de seus elementos básicos, como compreende melhor a música que ouve. É esse o ponto de chegada de Penna, que afirma ainda, que a aquisição de conhecimento pela musicalização faz com que o indivíduo “se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante” (PENNA, 2008, p.47).

Todo esse raciocínio levantado pela autora evidencia o fato de que esse contato amplo com os elementos da linguagem musical, de forma progressiva na escola, possibilita formar indivíduos mais conscientes do que acontece no universo musical ao seu redor, e mais do que isso, permite formar indivíduos atuantes nesse

universo musical. Trata-se, então, de um trabalho que pode (deve) começar já na Educação Infantil.

Justamente por isso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) – documento que rege o trabalho de formação de crianças até os 6 anos de idade, nas diferentes áreas do conhecimento, destaca que a musicalização é uma abordagem relevante, já que o professor pode, a partir de atividades de musicalização, trabalhar diferentes elementos musicais de forma lúdica. Além disso, no ensino da música, o uso do jogo, em sala de aula, também ganha destaque, porque *aprender* música pode ser muito mais produtivo ao *fazer* música. Isto é, a partir da vivência prática de elementos da linguagem musical, fica muito mais fácil compreender cada um desses conceitos.

No Referencial Curricular Nacional de Arte (BRASIL, 1998, p.67), não só há dezenas de páginas com referências sobre a atuação musical em sala de aula na Educação Infantil, mas também, de forma paralela, são indicadas três tarefas para o professor que trabalha com música – de forma semelhante ao que mencionamos na Introdução deste livro:

- sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

Pesquisas recentes (ARTE, 2009) têm demonstrado que, muitas vezes, no contexto escolar, o trabalho musical não é bem conduzido ou avaliado, porque os professores não compreendem o *porquê* ensinam música. Todavia, sem a compreensão da importância do ensino da música, nem mesmo o domínio dos elementos básicos da linguagem musical tem serventia. Por isso, nos apoiaremos nos trabalhos de Levitin e Penna para, a partir de um trabalho de vivência musical, termos condição de trabalhar de forma mais efetiva com nossos alunos.

Esse “trabalho efetivo” diz respeito a uma série de etapas (como vimos nas considerações de Penna, quando ela afirma que esse é um processo progressivo). Nesse mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Arte (2001) – documento direcionado para o Ensino Fundamental (crianças além dos 6 anos) – a música deve ser trabalhada em três diferentes eixos (BRASIL, 2001, p.78-80):

1. Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição;
2. Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical;
3. A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

No quadro a seguir, resumimos alguns aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.78-81). Nele, podem ser visualizadas estratégias, repertórios e conteúdos a serem trabalhados em cada um desses eixos:

	<u>Conteúdos</u>	<u>Repertórios</u>	<u>Estratégias</u>
Comunicação e expressão	Elementos básicos da linguagem musical; Técnicas de execução instrumental; Textura; Dinâmica; Forma; Notação musical não tradicional; Notação musical tradicional; Harmonia.	Composições pessoais; repertório da comunidade local; Canções; Parlendas; <i>Raps</i> .	Interpretação instrumental e vocal; Improvisação instrumental e vocal; Utilização de equipamentos tecnológicos para compor; Análise de obras dos colegas; Jogos, brincadeiras musicais.
Apreciação significativa	Motivos; Forma; Estilos; Gêneros; Sonoridades; Dinâmica; Texturas; Arranjo; Notações musicais; Características expressivas e intencionalidade na composição e na interpretação.	Produção regional; Produção nacional; Produção internacional; Canções; Trilhas sonoras; <i>Jingles</i> ; Músicas para dança.	Apreciação musical; Notação; Movimento corporal; Interpretação instrumental; Apreciação de Apresentações ao vivo.
Música como produto cultural e histórico	Fontes de registro e preservação da música; Biografia e obra de músicos (tomados enquanto agentes sociais); História dos instrumentos, técnicas e equipamentos tecnológicos; A importância da música na sociedade.	Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas; Músicas e apresentações em comunidades, regiões e país.	Apreciação de obras de movimentos artísticos em diferentes contextos históricos; Pesquisa de músicos locais e suas produções.

A vasta gama de conhecimentos elencados neste quadro permite a reflexão sobre o que esperamos do ensino da música na escola (enquanto possibilidade de

que o aluno se torne mais consciente e crítico daquilo que envolve o seu mundo musical), e mais do que isso, mostra o quanto a música é complexa e faz parte de nossas vidas em diversos momentos e com diferentes objetivos.

Esse é justamente o tema de um trabalho publicado em 2004, pela professora Júlia Hummes, da Fundação Municipal de Artes, de Montenegro-RS, no qual ela utiliza diferentes referenciais para abordar as funções da música na sociedade e na escola. Inicialmente, a autora resume as teorias de Allan Merriam, etnomusicólogo, que estabeleceu diferentes *usos e funções* da música.

Merriam (citado por HUMMES, 2004, p. 18) entende que o *uso* de uma música diz respeito à sua aplicação em um determinado contexto. Já a *função* se refere à razão do seu emprego, ao objetivo de sua utilização. Isso quer dizer que “a maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função”, especificamente (HUMMES, 2004, p.18).

Tomemos uma música do tempo dos grandes Festivais de MPB, por exemplo. Em seu uso original, ela teve uma função de questionamento das instituições, contudo, hoje em dia, quando escutada no rádio, pode ter uma função exclusivamente de prazer estético ou de divertimento.

Por isso, cabe resumirmos, a seguir, algumas das funções propostas por Merriam, a partir de Hummes (2004, p.18-19):

Função de expressão emocional: a música que se presta a expressar sentimentos, ideias, manifestações criativas.

Função do prazer estético: a música que tem por objetivo comunicar o belo (a beleza no som, na organização de seus elementos).

Função de divertimento: a música que, a partir do canto ou do som instrumental, entretém o ouvinte.

Função de comunicação: ainda que não seja uma linguagem universal, a música comunica emoções ou informações para aqueles que entendem seus elementos.

Função de representação simbólica: a representação de ideias ou comportamentos sociais utilizando música.

Função de reação física: a música que causa manifestações do corpo, muda o comportamento dos grupos, ou encoraja reações físicas como as dos guerreiros ou caçadores.

Função de impor conformidade às normas sociais: a música que estabelece padrões desejados (ou indesejados) de conduta em uma determinada sociedade.



Função de validação dos rituais religiosos: a música que acompanha passagens em ritos religiosos, validando os preceitos destas instituições.

Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: a música que, por sua ligação com uma determinada cultura, não só expressa seus valores, como os legitima ao longo do tempo.

Função de contribuição para a integração da sociedade: a música que, por legitimar o comportamento de uma sociedade, acaba por contribuir com sua integração, sua convergência.

Os pressupostos de Merriam foram revistos por vários pesquisadores, nas últimas décadas, mas ainda assim, a apresentação desta lista de funções, evidencia a extensão da música em nossas vidas e, ao mesmo tempo, possibilita analisar que a extensão do *trabalho com música*, na sala de aula, pode/deve contemplar igualmente toda esta amplitude.

Por isso, ainda com base no texto de Hummes, a autora cita mais dois trabalhos: o livro “O que faz a música na escola”, no qual Jusamara Souza *et al* (citado por HUMMES, 2004, p.23), apresentam uma lista de funções para a música na escola:

Música como terapia; música como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas; música como mecanismo de controle; música como prazer, divertimento e lazer; música como meio de transmissão de valores estéticos; música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; [e] música como disciplina autônoma.

Sobre o artigo publicado por Liora Bresler (citada por HUMMES, 2004, p.23-24), salienta que a autora apresenta quatro funções do ensino das artes: as artes como orientação ou função social; as artes como subservientes às disciplinas acadêmicas; as artes como orientação efetiva, como autoexpressão; e as artes como disciplina com conhecimentos e habilidades específicas.

Dessa forma, passamos para essas duas listagens mais específicas do contexto escolar, que apresentam, resumidamente, duas funções globais para a música: 1) a música como *meio* ou *recurso* para o trabalho com outras disciplinas ou áreas do conhecimento; 2) a música como *fim* ou *linguagem* autônoma a ser trabalhada em seus elementos básicos e desdobramentos.

Nosso trabalho, portanto, deve estar direcionado para a segunda função, pois devemos sempre ter em mente os conteúdos e objetivos da linguagem musical, no preparo de nossas aulas e em sua aplicação. Entretanto, não podemos deixar de lado as funções *extramusicais*, de grande importância no desenvolvimento da sensibilidade artística dos nossos alunos.

Nas próximas páginas, nosso objeto de estudo será a linguagem musical em si, compreendida como conteúdo específico dentro da área de Arte, bem como a metodologia do trabalho com a música, em sala de aula, de forma a contemplar a variedade de objetivos elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## A MÚSICA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA ESCOLA

Alguns dos elementos básicos da linguagem musical podem ser agrupados em categorias. Por exemplo, o som apresenta propriedades como a duração, a intensidade, a altura e o timbre. Quando sons são combinados, então podemos falar de propriedades como o andamento, a dinâmica, a textura e a densidade, além da forma musical.

Considerando que o som é a matéria-prima da música, em primeiro lugar, podemos estabelecer uma diferença entre o *som* e seus contrários: o *silêncio* e o *ruído*, ponto pelo qual o educador musical Raymond Murray Schafer inicia o capítulo de seu livro “O ouvido pensante”, intitulado “Limpeza de ouvidos”, e que se refere àquelas atividades que podemos desenvolver sempre que trabalhamos com música na sala de aula, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para o *som*. Ou seja, a partir desse tipo de atividade de “aquecimento”, o foco de atenção é deslocado: do ruído externo para o som que se produz/escuta/cria na aula. Por isso, segundo Schafer, o estudo da música não só começa com o som, mas antes, com o estudo do ruído. Isso porque, para ele, “é sempre útil examinar o negativo para poder ver claramente o positivo. O negativo do som musical é o ruído” (SCHAFER, 1991, p.68).

A concepção de Schafer, portanto, é a de que o ruído é o “som indesejável”, ou “qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” (SCHAFER, 1991, p.68-69). Por outro lado, o autor entende que, para aquele que é “sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos” (SCHAFER, 1991, p.69). Por isso, insiste na necessidade das atividades de limpeza de ouvidos: como a quantidade de ruído à nossa volta é cada vez maior, é preciso que o deixemos de lado, para nos concentrarmos no som, o verdadeiro material da aula de música.

Além do ruído, Schafer também se refere ao silêncio, que ganha destaque – ainda que não pareça “musical” – em um primeiro momento, e afirma que ele é um “recipiente dentro do qual é colocado um evento musical”, ou seja, ele “protege o evento musical contra o ruído” (SCHAFER, 1991, p.71). Isso significa, de um ponto de vista metafórico, que o silêncio serve para separarmos a música (com que trabalharemos na sala de aula) do ruído ambiente, na medida em que,

sempre que nos concentramos para ouvir/executar música, nosso cérebro parece entender que há um breve momento de silêncio antes e depois da música. E mesmo durante sua audição/execução, se estivermos verdadeiramente concentrados, esse “silêncio”, que a envolve, fará com que nossa mente se concentre apenas nela, nos desligando do ruído ambiente enquanto durar o evento musical.

Isso também acontece com outras atividades. Se você estiver lendo este texto de forma concentrada, neste momento, é provável que não tenha dado a mínima atenção para um ruído presente no ambiente em que você se encontra desde o início de seu estudo. Todavia, agora que abordamos o assunto, talvez você tenha, enfim, se dado conta da presença dele, não é verdade? Na música acontece o mesmo. A única diferença é que, para trabalharmos com ela, não é possível que haja tanta interferência externa de ruído<sup>1</sup>.

Feitas essas considerações sobre o ruído e o silêncio, abordaremos o som, considerado a matéria-prima da música. Se ele é a base da música, evidentemente deve ser a base também dos estudos musicais. Por isso, vamos trabalhar com as *propriedades do som*, para compreendermos sua utilização na música e na sala de aula. Em seguida, analisaremos as *propriedades da música*, enquanto organização de sons, bem como todos esses elementos, a partir de dois diferentes referenciais: o olhar pedagógico de Schafer (1991, p.73-95) e o olhar cognitivo de Levitin (2006, p.25-27).

Altura: diz respeito à frequência de um som, interpretado como *mais agudo* ou *mais grave* do que outro. Nosso próprio corpo é capaz de emitir sons de diferentes alturas com a voz (quando imitamos o zurro de um burro – som bem agudo seguido de outro mais grave – por exemplo) ou com sons de percussão. O mesmo também acontece com o som do estalo de dedos, mais grave do que aquele emitido quando batemos palmas, com as mãos em forma de concha.

Duração: um som pode ser *mais curto* ou *mais longo* do que aquele com o qual é comparado. Quando tocamos um triângulo (instrumento comumente associado ao ritmo do baião), podemos produzir sons curtos (abafando o metal) ou longos (deixando o metal soar até que o som acabe).

---

1 Quando falamos do ruído e do silêncio, também não podemos nos esquecer de que, na música erudita contemporânea, da segunda metade do século XX, vários compositores fizeram o caminho inverso: quebrando padrões da arte da época, inseriram o silêncio ou o ruído, na sala de concertos, para provocar o público e mostrar o quanto esses dois elementos poderiam fazer parte da música, pois não são seus “inversos”. Por isso, apesar de considerarmos pedagógica essa diferença apontada por Schafer, é importante, também, que conscientizemos nossos alunos sobre o quanto o mundo é repleto de sons e ruídos, e como o ruído também pode, em certos momentos, fazer parte da música. Contudo, a inserção desse tipo de informação, nas composições musicais, exige um preparo do ouvinte e maturidade do aluno.

Intensidade: está associada à amplitude de uma onda sonora. Nesse caso, um som pode ser *mais forte* ou *mais fraco* do que outro. Na música, por vezes, é utilizada a nomenclatura italiana: *forte* (como no português) e *piano* (significando *fraco*), até mesmo por uma questão de notação. Como seria inviável utilizar dois sinais “f” para representar Forte e Fraco, em uma partitura, optou-se por utilizar o sinal ***f*** para forte, e o sinal ***p*** para piano/fraco<sup>2</sup>. É importante utilizar a nomenclatura correta em sala de aula. Dessa forma, musicalmente, devemos trabalhar com os conceitos altura-forte-fraco/piano e não com volume-alto-baixo. Como já vimos, um som “baixo”, na verdade, significa *grave* e “alto”, *agudo*. O uso dessas palavras pode confundir os alunos, que acabam por misturar conceitos de duas propriedades diferentes.

Timbre: as diferentes vibrações produzidas por um instrumento e amplificadas por seu corpo fazem com que cada um tenha uma “identidade” sonora específica. Se alguém tocar uma frase musical em um violino e, em seguida, tocá-la em um piano, será possível reconhecer os instrumentos produtores de som por conta de seus *timbres* específicos. O mesmo acontece com as vozes: se um amigo nos telefona, é possível que reconheçamos sua voz, por conta do timbre.

Schafer (1991, p.76) faz uma anedota sobre esse aspecto, escrevendo o seguinte: “O som está aborrecido com seu papel? O timbre lhe dá um guarda-roupa colorido, de peças novas. O timbre traz a cor da individualidade à música. Sem ele, tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo”.

Curiosamente, por vezes, as variações de timbre são descritas utilizando palavras associadas a outros sentidos, que não à audição. Voltando a pensar nos dois sons possíveis de serem tirados de um triângulo de metal, tocado de forma livre ou abafada, poderíamos dizer que o primeiro som é mais “brilhante”, “claro”, “ácido” ou “quente”; e que o segundo, em comparação, é mais “opaco”, “escuro”, “amargo” ou “frio”.

Melodia: Schafer (1991, p.81), citando o pintor Paul Klee, afirma que “uma melodia é como levar um som a um passeio”. Na música, quando organizamos sons de diferentes alturas, lado a lado, temos uma melodia, compreendida também como um *contorno melódico*. Por exemplo, quando, em um desenho animado, um personagem cai de um precipício, de forma geral, o som que escutamos na trilha sonora representa um desses contornos: começando com um som bem agudo, que gradualmente vai ficando mais grave. Portanto, a melodia é um conjunto de

<sup>2</sup> Vale lembrar que o instrumento conhecido como “piano” tem um nome completo: no italiano, é denominado *pianoforte*, e está relacionado ao conceito de intensidade. O piano foi o primeiro instrumento de teclado a tornar possível, por conta de seu mecanismo, que o instrumentista tocasse sons, variando em uma grande gama de intensidades: do *fortíssimo* ao *pianíssimo*, o que não era possível em instrumentos como o cravo, que não possui o mecanismo de martelos golpeando as cordas.

sons que, de forma geral, sobem ou descem, descrevendo esses contornos. Se assoviarmos a canção “Caranguejo não é peixe”, enquanto outra pessoa assovia “Pirulito que bate-bate”, notaremos que as músicas têm a mesma *melodia*, alterada apenas em detalhes rítmicos. É esse “contorno” das notas que faz com que reconheçamos as duas músicas.

Ritmo: são as diferentes durações de uma série de sons. Quando temos uma sequência composta por alguns sons de diferentes durações que se repetem diversas vezes, podemos chegar a diferentes *ritmos*, como o samba, o baião etc. Ou então, essa sequência pode estar associada a uma melodia, caracterizando o tema de uma música.

A primeira parte da famosa “Quinta Sinfonia”, de Ludwig van Beethoven, por exemplo, tem uma sequência de três sons mais agudos e curtos, seguidos de um som mais grave e longo: “tchan tchan tchan tchaaaaaaam”. Apenas essas quatro notas, com pequenas variações de timbre, intensidade e altura, foram usadas como matéria-prima de todo o movimento da sinfonia. Apesar de esses dois exemplos (ritmos brasileiros e tema da sinfonia) terem ritmos repetitivos, é preciso lembrar que pode haver ritmos regulares (subdividindo o tique-taque do relógio) ou irregulares, que comprimem ou espicham o tempo real (SCHAFER, 1991, p.87-88).

Andamento: relacionado à duração de uma sequência de sons, o *andamento* se refere às velocidades das partes de uma música. Na mesma quinta sinfonia de Beethoven, já citada, cada uma das partes apresenta diferentes andamentos (com nomes que vêm do italiano): I e III e IV têm andamento *Allegro*, enquanto II tem andamento *Andante*. *Allegro* significa “alegre” e “*andante*”, com movimento de caminhada. Na música, devemos pensar que o ponteiro dos segundos, em um relógio, caminha a um batimento de 60 vezes por minuto.

O andamento *allegro* significa que, naquele trecho, o ritmo de base da música está entre 120 e 168 batidas por minuto. Já *andante* significa entre 76 e 108 batidas por minuto. Isso quer dizer que, mesmo sem conhecermos toda a composição, é possível, apenas pelo seu andamento, sabermos de antemão, que a obra apresenta um segundo movimento menos acelerado do que os outros três<sup>3</sup>.

Dinâmica: ao reunirmos diversos sons, a *dinâmica* representa as variações em sua intensidade. Se uma ambulância passa por nós, na rua e, gradualmente, vai se distanciando, seu som varia de dinâmica: começa *fortíssimo* e vai *decrecendo*,

3 É importante lembrar que, além da velocidade em si, a indicação do andamento traz informações sobre a característica de cada parte da composição. Na sinfonia em questão, os dois primeiros *allegros* aparecem de forma diferentes: I. *Allegro con brio*; III. *Scherzo. Allegro*. O primeiro significa algo como “alegre com brilho”; já o segundo, “alegre de forma dançada, graciosa”. A diferença musical entre os dois movimentos, por isso, é grande: apesar de as velocidades serem parecidas, o primeiro é muito mais dramático do que o terceiro, que é mais leve e dançante.

até sumir. Nesse contexto, *forte*, *fraco* e suas variações se referem à intensidade do som, e *decrescendo* ou *crescendo*, à variação de dinâmica ao longo do tempo.

Esse recurso é muito empregado na música erudita, em que parece acontecer de forma mais acentuada do que na música *pop*: se escutamos um trecho de música erudita, com muita variação de dinâmica, por vezes, há sons tão fracos, que quase não conseguimos ouvir; se aumentarmos a intensidade do som, contudo, pode ser que nos assustemos com algum súbito *fortíssimo* na música.

Densidade: diz respeito a uma reunião de mais ou menos quantidade de instrumentos. Se em uma passagem musical, o compositor quer descrever o som do serpentear de um pequeno curso de água, em sua nascente, pode ser que utilize um ou dois instrumentos. Mas quando esse curso de água se transforma em um rio que percorre um trecho de violentas corredeiras, o compositor pode empregar todos os instrumentos da orquestra, inclusive a percussão, para representar essas imagens.

É exatamente o que faz Bedrich Smetana, em sua peça “Vltava”, segundo movimento da obra “Má vlast”, em que descreve o curso do Rio Moldau, na República Tcheca. No início da peça, apenas o contorno melódico feito por uma flauta e sons curtos das cordas descrevem o curso d’água. Porém, no momento das corredeiras, praticamente toda a orquestra, com sons fortes como o dos sopros de metal e os instrumentos de percussão, fazem uma descrição muito mais intensa. Ou seja, além de uma clara mudança de dinâmica (do *pianíssimo* para o *fortíssimo*), muda também a densidade: de poucos instrumentos para muitos.

Textura: a combinação de diferentes timbres faz com que seja possível expressar diferentes sentimentos e descrições em forma de música. No exemplo anterior, tomamos a descrição do curso d’água com uma melodia “ondulada” e feita de vários sons ligados (flauta), somados ao acompanhamento de sons curtos e fracos nas cordas agudas. Essa textura (flauta e cordas agudas) talvez expresse, de forma mais analógica, um rio do que uma textura formada por sons de um trompete combinado a um bumbo. Por isso, a textura também tem relação com o caráter de uma obra.

De forma geral, as principais texturas são a *monofônica*, quando escutamos uma melodia sem acompanhamento; *polifônica*, quando duas melodias “conversam” uma com a outra, mas com o mesmo nível de importância musical; e *homofônica*, quando uma das melodias se destaca, e é possível perceber que ela aparece junto com um acompanhamento.

Forma: a organização de todos esses tipos de sons, combinados em melodias e ritmos com suas propriedades, compõe uma verdadeira *paisagem sonoro-musical* que, em uma composição musical, se transforma em uma “viagem

de ida e volta” através de um cone de tensões, como afirma Schafer (1991, p.90-91). A *forma* tem a ver justamente com a organização desses elementos para criar momentos de tensão e relaxamento na música.

O autor Joseph Machlis publicou um livro sobre música contemporânea, em 1961, quando era professor do *Queens College*, em New York, no qual aborda o padrão da forma musical em toda a história da música erudita, considerando que, como nós não podemos, enquanto ouvintes, “enxergar” a música que ouvimos, nossa mente precisa organizar os sons que escutamos, de forma que o discurso faça sentido.

Mas qual é então, a saída encontrada pelos compositores para que possamos compreender suas ideias musicais? Machlis (1961, p.59-60) defende que o princípio básico da organização dos elementos em uma música faz com que existam momentos de repetição e contraste ao longo dela. Ou seja, o compositor apresenta um determinado tema musical, que escutamos e processamos, e em seguida, apresenta outro. Nesse momento, portanto, ficamos em estado de tensão, e o relaxamento só vem quando a música continua com a reexposição do primeiro tema. É essa alternância de tensão e de relaxamento que caracteriza boa parte da música ouvida em toda a nossa vida.

Para criar esses momentos, o compositor organiza ritmos, densidades, melodias e texturas específicas, que nos possibilitam entender cada seção da música como uma parte. O conjunto dessas partes é a *forma* musical, a sua organização geral.

Todos esses elementos descritos, com base no pensamento de Schafer e Levitin, são ferramentas que nos permitem perceber e descrever melhor aquilo que ouvimos, tocamos ou criamos. Por isso, são *instrumentos* que permitem melhor compreender a linguagem musical e *instrumentalizam* nossos alunos, durante seu aprendizado da música.

## **O PLANEJAMENTO COM MÚSICA NA ESCOLA**

O planejamento da prática pedagógica na escola é uma atividade que depende da atuação do professor a partir, inicialmente, do conhecimento de duas fontes: a) questões de desenvolvimento e aprendizagem para a faixa etária e a disciplina proposta (a fim de trabalhar com conteúdos e estratégias adequadas à idade dos alunos); e b) documentos oficiais do governo e da instituição de ensino (para nortear um trabalho progressivo de ensino, de acordo com normas institucionais de registro).



“Planejamento”, segundo o educador musical, Guilherme Romanelli, é “uma atribuição do professor, que consiste na sistematização do ensino para desenvolver situações educativas, por meio da previsão das ações docentes” (ROMANELLI, 2008, p.131). Dessa forma, o *planejamento* consiste no ato de analisar o contexto de atuação e os conteúdos a serem abordados, a partir da sistematização do trabalho em sala de aula.

De forma superficial, poderíamos dizer que o planejamento é uma atividade que tem início com a observação diagnóstica da escola e da turma, e acaba com a avaliação final. Contudo, ele é muito mais abrangente, já que leva em consideração todo o conhecimento técnico e didático do professor, na medida em que sua prática diária, em sala de aula, remete a estudos e a estágios anteriores.

Além disso, a avaliação não é apenas o ponto final, mas ocupa espaço central no processo, como veremos mais à frente, e ainda que o ato de planejar faça parte da atividade docente, em qualquer disciplina, neste texto, faremos considerações específicas sobre o trabalho com a música na sala de aula.

No entanto, antes de falar em música, precisamos analisar o ensino da Arte de forma geral. Nesse sentido, passamos a abordar a *metodologia triangular*, para o ensino de arte, que se baseia em três tipos de atividades pedagógicas complementares: a *apreciação*, a *produção* e a *reflexão*.

A partir da fundamentação dessa metodologia, em uma aula de artes visuais, seria possível trabalhar com o tema *Cubismo*, a partir de três abordagens, a saber: a contemplação de obras de vários artistas que desenvolveram essa técnica; a criação de obras inéditas inspiradas nas técnicas ou no contexto do movimento; debates, discussões, observações e análises, a partir dessas duas atividades e de aspectos artísticos, biográficos, históricos e estéticos, relacionados ao Cubismo. Com isso, o envolvimento dos alunos será mais amplo e contextualizado.

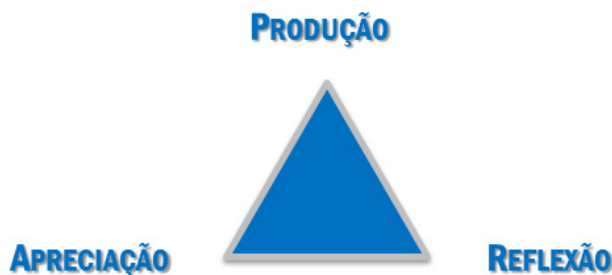


Figura 01: Metodologia triangular de ensino de arte e seus três pilares.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.



Podemos aplicar a metodologia ao contexto do ensino da música: a “reflexão” representa o trabalho docente, direcionando e ligando a proposição de cada atividade a discussões sobre os elementos musicais envolvidos; a “apreciação” se refere às atividades de audição de exemplos musicais; e a “produção” se divide entre procedimentos de interpretação de músicas já escritas e a criação de novas músicas.

De forma semelhante a essa estruturação, em forma de *tripé*, o educador musical e pesquisador inglês, Keith Swanwick, desenvolveu um sistema de entendimento da prática pedagógica com música, envolvendo três modalidades do fazer musical (a apreciação, a execução e a criação), ao lado de duas atividades de suporte (que visam informar e viabilizar as atividades centrais) (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17). Dessa forma, o pesquisador apresenta o chamado “modelo C(L)A(S)P”, uma sigla em inglês, que apresenta as três modalidades do fazer musical (C, A e P), mediadas pelas atividades de suporte (L e S).

Ao lado da educadora Cecília França, Swanwick escreveu um artigo, no qual tece considerações acerca dessas três atividades centrais do fazer musical. Dessa forma, podemos dizer que o ensino de música deve ser pautado no equilíbrio entre atividades de apreciação, execução e criação musical, amparadas por atividades de aprendizado técnico e de contextualização musical. A isso, França e Swanwick (2002, p.8) denominam “educação musical abrangente”.



Figura 02: Os três modos do fazer musical, articulados pela reflexão: elementos de uma educação musical abrangente.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

Em vista dessa metodologia, podemos dizer que temos as duas primeiras pistas para o trabalho com música em sala de aula: a) os conteúdos da linguagem musical a serem trabalhados na escola (propostos pelos PCNs); e b) uma metodologia de aplicação, que direciona nossas práticas pedagógicas.

A seguir, apresentamos o pensamento de Joan Russell, educadora musical canadense, que escreveu um artigo, no qual analisa a gestão de uma aula de música para o ensino fundamental, no subúrbio de Montreal, segundo três critérios, assim definidos por ela:

a *estrutura* da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações [dos participantes de cada atividade]) e o andamento usado pelo professor para conduzir a aula (RUSSELL, 2005, p.75).

Segundo Russell, havia uma estrutura muito clara na ordem das atividades da aula observada: uma seção de abertura, a parte central – com os principais conteúdos trabalhados – e uma seção de encerramento.

A primeira seção tem impactos musicais e sociais para o bom andamento da aula, pois, ao trabalhar com canções de saudação e atividades de “aquecimento” com os alunos, não só envolvemos todos no grupo, mas também aproveitamos esse momento para vivenciar certos conteúdos musicais (como o ritmo ou a melodia das atividades, que podem ter conexão com algum tema tratado ao longo das outras atividades na aula). Já ao final, atividades com um “ritmo” de condução mais lento, acabam causando uma sensação, nos alunos, de que a aula chega ao seu ponto final, de forma intuitiva. Com essa estrutura clara, segundo a autora, os alunos entendem o que se espera deles na aula, isto é, eles perceberão que existe uma ordem lógica nas atividades, e entenderão que devem cumprir cada etapa para avançar nas propostas da aula (RUSSELL, 2005, p.83).

Com relação à parte central da aula, na análise, a autora demonstra que o conteúdo é organizado segundo um princípio de *unidade na variedade* (RUSSELL, 2005, p.83-84). Isto é, há aspectos que fazem com que haja uma coesão entre as atividades, ao mesmo tempo em que cada uma delas tem sua especificidade. Ao trabalhar com ritmo, por exemplo, podemos propor atividades que vão desde a audição ativa, com instrumentos de percussão, até a criação, usando sons corporais. A unidade entre essas atividades é o conteúdo ensinado (o ritmo), e a variedade entre elas se dá pela diferença de abordagens do tema.

Mas o que garante a *unidade* entre as atividades de uma aula? Podemos citar pelo menos duas, como uma certa uniformidade entre as atividades (por conta da estrutura bem trabalhada, como acabamos de analisar) e a existência de *elos* entre elas, ou seja, de elementos de ligação, que fazem com que as transições entre as atividades sejam suaves e quase imperceptíveis aos alunos (Exemplo: qualquer conteúdo musical que conecte duas ou mais atividades) (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013, p.177).

E o que garante *variedade* entre atividades de uma aula de música? Ao trabalharmos com um determinado conteúdo, é importante ter criatividade para desenvolver atividades envolventes com nossos alunos, de modo a variar as abordagens (percussão instrumental, percussão corporal, gestual, dança, apresentação de instrumentos musicais, audição ativa), os repertórios (procurando abrir as possibilidades de escuta dos alunos), a configuração dos participantes nas atividades (sentados, em roda, em pé, em duplas, em filas), os modos de expressão (expressão musical, expressão vocal, expressão corporal), ou ainda, as modalidades do fazer musical (atividades de apreciação, execução, criação) (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013, p.177-185).

Por fim, Russell entende que o andamento de uma aula (termo emprestado justamente da teoria musical) é um aspecto muito ligado à vivência de sala de aula por parte do educador e diz respeito diretamente à gestão dela. Trata-se da qualidade de o professor calibrar o ritmo da aula, ou seja, de reconhecer o exato momento de mudar de uma atividade para outra, conectando cada uma delas, de forma lógica e contínua (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013, p.184) ou promovendo, como afirma Russell (2005, p.84), “um bordado sem costuras (ou amarras) das linhas musicais da tapeçaria da aula”. Em outras palavras, a atuação de um professor, em aulas de música, muito depende da variedade de atividades apropriadas à faixa etária de que lança mão, calibrando a aula aos interesses e habilidades dos alunos (RUSSELL, 2005, p.84).

Dessa forma, podemos sugerir algumas estratégias para que a transição entre as atividades ocorra de maneira mais sutil, e para que haja mais envolvimento por parte dos alunos: a economia de linguagem verbal (explicando menos e *atuando* musicalmente mais); a variação da configuração dos alunos em diferentes atividades; a alternância de condução das atividades (quando há mais de um professor na turma); a regulação da quantidade de atividades da aula (em geral menos numerosas quanto mais complexas); e o planejamento de atividades extras para o caso de haver algum imprevisto no andamento da aula, evitando tempo de aula sem atividade (MADALOZZO; MADALOZZO, 2013, p.184-185).

A partir dessas considerações sobre os estudos de Russell, passamos agora, para a formalização do planejamento da prática de música em sala de aula. Como vimos, o *planejamento* se refere às atividades de preparação da atuação do professor em sala. Por isso, trata-se de um processo de organização mental dessa atuação.

De forma geral, é preciso começar a ação de planejamento com uma *ideia* de tema a ser trabalhado naquele contexto (trabalhar com músicas de cunho folclórico, por exemplo), e a partir de mais reflexão e pesquisa, definir um *eixo temático*, que dará coerência a todas as aulas do período proposto (Exemplo:

trabalhar com a análise de diferentes versões – arranjos – de uma mesma música folclórica).

A partir da escolha do eixo temático, as *atividades* específicas para cada aula são desdobradas (Exemplo: apreciar e produzir novas versões de canções folclóricas, e trabalhar com temas, variando o andamento, a textura, o timbre e o gênero). Tudo isso desemboca nos *critérios de avaliação* das atividades (Exemplo: análise de cada discussão, a partir das apreciações ou de cada nova versão musical criada, tendo em vista os conteúdos trabalhados).

Nesta breve descrição, houve um afunilamento de possibilidades, já que começamos com um tema geral, chegamos às atividades a serem aplicadas em aula, e finalizamos com a avaliação. Todos esses passos devem ser definidos com antecedência, antes da aplicação das aulas, para justamente *antever* o processo e *prever* o funcionamento de cada etapa. Neste caso, os exemplos apresentados foram retirados de um relato de experiência publicado por Beatriz Heller, Clarice Bem, Elba Bay, Gisele Oliveira e Laís Nowaczi, por elas intitulado “Projeto caranguejo”, em que as educadoras trabalham com a música tradicional “Caranguejo não é peixe”, em seu projeto de ensino (HELLER et al, 2004, p.33-38).

Tendo esse processo bem elaborado mentalmente, é chegada a hora de registrarmos o planejamento em forma de texto, para uso em sala de aula. Nesse momento, lançamos mão de dois documentos que resumem a prática a ser desenvolvida em sala de aula: o *plano de ensino* e os *planos de aula*.

Romanelli (2008, p.132) entende que *plano de ensino* é sinônimo de “plano de unidade ou planejamento geral”, e que *plano de aula* se refere às “unidades menores de planejamento”, que representam a sistematização de cada uma delas. O plano de ensino, portanto, contém todos os planos de aula referentes à prática pedagógica a ser realizada.

Cada plano de aula procura resumir, com antecedência, aquilo que vai acontecer em sala de aula. Por conta desse caráter antecipatório, cada um de seus elementos deve ser registrado da forma mais específica possível, para que seja o apoio do professor ao longo de sua aula. Os elementos do plano de aula, conforme Romanelli (2008, p.135-141) são:

- Objetivos: as metas que se pretende alcançar com a aplicação da aula. De forma geral, podem ser derivados daqueles apresentados nos PCNs ou em outras diretrizes curriculares.
- Conteúdos: os elementos da linguagem musical a serem explorados na aula, além de questões contextuais (como aspectos históricos a serem apresentados).
- Procedimentos metodológicos: as atividades, descritas uma por uma, do início ao final da aula. Uma sugestão é a organização dos procedimentos em tabela, como veremos a seguir.

- Recursos didáticos: em especial no caso da música, além de quadro, projetor, imagens, vídeos, é preciso haver um cuidado com as gravações, os aparelhos de som e instrumentos a serem utilizados (se for o caso).
- Referencial: algum modelo teórico de ensino com que se vai conduzir as atividades, além das referências de gravações musicais outros recursos empregados na aula.
- Estratégias de avaliação: resumo dos instrumentos e critérios de avaliação para a aula.

Ao produzir um plano de aula completo, descrito minuciosamente, de acordo com esses elementos, podemos dizer que o professor terá, em mãos, a “espinha dorsal” de sua atuação em sala de aula, o que lhe possibilita muito mais chances de sucesso no *andamento* da aula, uma vez que estará seguro e bem preparado.

Para a descrição de cada atividade (procedimento metodológico), sugerimos a aplicação de uma organização em tabela, em que cada linha representa uma atividade diferente. A partir daí, cada coluna é completada para dar conta da descrição mais específica possível de cada passo da atividade.

A tabela que segue (desenvolvida a partir das ideias de Russell (2005) e Madalozzo e Madalozzo (2013), poderá servir como exemplo:

	Título da atividade	Tipo de atividade	Tópico musical	Duração aprox.	Conductor	Configuração	Desenvolvimento
Ativ. 1							
Ativ. 2							
Ativ. 3							

Nesta tabela, cada coluna corresponde à descrição de um diferente aspecto da atividade: o título, o tipo de atividade (exemplo: percussão corporal, dança, percussão instrumental, criação musical etc.); o tópico musical central (principal conteúdo a ser explorado); a duração aproximada (para controlar o andamento da aula); condutor ( se houver mais de um professor em sala); a configuração (a posição dos participantes para fazer a atividade) e o desenvolvimento (descrição do passo a passo da atividade).

CABEÇALHO {

**PLANO DE AULA**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
00/00/0000 XXXXXXXXX

**OBJETIVOS**

- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX;
- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX;
- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

**CONTEÚDOS**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

**PROCEDIMENTOS**


**RECURSOS DIDÁTICOS**

- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX;
- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

**AVALIAÇÃO**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**REFERENCIAL**

XXXXXX, XXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXX: XXX XXXXXX, 0000.  
XXXXXX, XXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXX: XXX XXXXXX, 0000.  
XXXXXX, XXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXX: XXX XXXXXX, 0000.  
XXXXXX, XXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXX: XXX XXXXXX, 0000.  
XXXXXX, XXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXX: XXX XXXXXX, 0000.

Figura 04: modelo de plano de aula, incluindo os procedimentos, em forma de tabela.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

Por fim, trataremos da *avaliação* em música. Inicialmente, levaremos em conta o proposto pelo pesquisador David Hargreaves (citado por KRUGER, 2005, p.1), que menciona três formas de avaliação: a avaliação da *aptidão* (habilidades musicais desenvolvidas pelos alunos), a avaliação da *atuação* (o envolvimento ativo do ouvinte com o fazer musical) e a avaliação da *realização* (o produto da atuação musical).

O autor sustenta que a avaliação da atuação merece destaque, pois ao se envolver ativamente na realização de tarefas musicais, o aluno acaba utilizando e desenvolvendo suas habilidades e construindo produtos musicais. Em outras palavras, a *observação da atuação ativa* do aluno contém elementos de aptidão e realização (HARGREAVES, citado por KRUGER, 2005, p.1).

Do ponto de vista prático da aula, devemos ter sempre o cuidado de observar as atitudes de nossos alunos frente aos materiais musicais com que trabalham. Essa avaliação contínua é que nos fornece informações sobre o andamento da aula, além do *feedback* para a construção/adaptação dos planos de aula seguintes. É o que denominamos *avaliação processual*.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55-60) são apresentadas três possibilidades de avaliação: a avaliação *investigativa inicial*

(por meio da qual o professor mede o nível de conhecimento ou outro tipo de informação prévia do grupo com que vai iniciar um trabalho pedagógico), a avaliação *processual* (em que o exame da atuação dos alunos fornece dados para a contínua adaptação das atividades nos planos de aula seguintes) e a avaliação *no término* da unidade didática (por meio da qual se afere o aproveitamento dos alunos, a partir de instrumentos como a tradicional prova final).

Para avaliar essas possibilidades, registramos aqui um documento do Ministério da Educação de Portugal, no qual constam também três tipos de avaliação e seus objetivos:

a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico [grifos nossos] (MINISTÉRIO, 2005, p.71-73).

Em outras palavras, o documento resume o objetivo de cada uma das etapas do processo de avaliação: a *regulagem* inicial da prática (pois são os dados de observação da turma que indicam por onde começar), a contínua *orientação* do processo de construção da prática (a observação da atuação nos ajuda a repensar e a modificar as abordagens para as aulas seguintes), e a *certificação* do processo (na medida em que, após passar por um período de aprendizado, o aluno será considerado apto ou inapto para continuar seus estudos em um novo nível de trabalho).

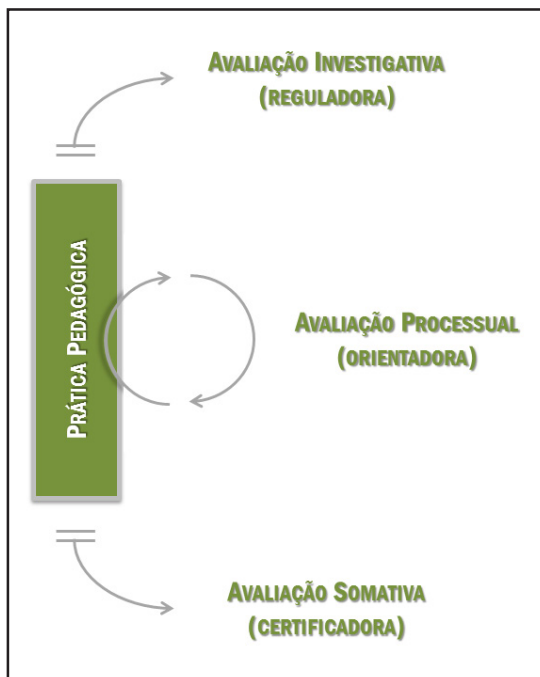


Figura 03: Possibilidades de avalia o em uma prática pedagógica.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

Na formulação dos planos de ensino, é importante mencionar diferentes instrumentos de avaliação, além de estabelecer critérios claros para que o processo se dê de forma adequada. Contudo, foi justamente essa dificuldade de estabelecer critérios, que motivou a escrita de um boletim sobre a avaliação em arte, pelo Instituto Arte na Escola, em 2009.

Nesse texto, é apresentada – por educadores que trabalham com arte – uma série de lugares-comuns sobre como avaliar os alunos, como, por exemplo: a avaliação em arte (e música) não pode ser feita de forma clara, porque uma boa avaliação depende apenas da subjetividade do aluno (do “dom”), em suas produções artísticas; por isso, não pode existir o fracasso na avaliação em arte; “ser capaz” significa o aluno perceber ou se expressar mais (independente do conteúdo que conhece dentro das linguagens artísticas); as outras disciplinas têm critérios mais objetivos do que a arte; o “êxito” está relacionado mais à participação do aluno do que ao seu aprendizado de conteúdos; avaliar é sinônimo única e exclusivamente de “prova final” (ARTE, 2009, p.4-7).

Para refutar todos esses lugares-comuns, inicialmente, precisamos entender que, tal como Hargreaves afirma no seu texto e os PCNs apontam, a avaliação não se restringe a um processo somativo, mas deve acontecer de forma processual, avaliando a atuação dos alunos ao longo das aulas. Em segundo lugar, os alunos não podem ser avaliados apenas por sua disposição em participar das atividades ou de acordo com suas qualidades expressivas ou produtivas. Ainda que essas questões devam ser consideradas, é preciso lembrar que, nos planos de aula, constam *objetivos* claros de aprendizagem. Por isso, basta transformarmos os objetivos em critérios de avaliação e o processo ficará muito mais claro. Por exemplo, a partir de um dos aspectos a serem trabalhados em música, segundo os PCNs, o seguinte *objetivo* para uma aula pode ser estabelecido:

Perceber e identificar os elementos da linguagem musical em atividades de apreciação, a partir do uso da voz, do corpo, de objetos sonoros, de esquemas de notação musical, ou de representações diversas.

Ao estabelecer este objetivo para uma aula, podemos verificar que os conteúdos a serem trabalhados são os elementos da linguagem musical, e que a principal estratégia é a audição ativa de trechos musicais, enfatizando elementos específicos a partir do uso da voz, do corpo, de instrumentos, etc. Portanto, é um bom objetivo, pois traça uma meta clara para guiar o processo de planejamento e de ensino.

E quanto à avaliação: como o objetivo pode nos dar pistas sobre a avaliação? Neste caso, basta modificar a escrita:



Verificar, por meio da atuação dos alunos, se eles perceberam e identificaram os elementos da linguagem musical trabalhados com a intervenção dos recursos (voz, corpo, instrumentos, gráficos), nas atividades de apreciação.

Isso quer dizer que, não só o planejamento é a espinha dorsal da atuação do professor em sala, como também é o ponto de partida para todo o processo educacional, até a avaliação final dos alunos.

Por fim, destacamos um aspecto mencionado pela professora Angelita Pereira, sobre o ensino das artes, no município de Patos de Minas-MG (ARTE, 2009, p.7). A educadora afirma que, muitas vezes, a avaliação em arte não é tema de debate consistente nas escolas, porque, por um lado, não há uma orientação clara por parte da escola, e por outro, cobra-se do professor uma avaliação bem feita. E mais do que isso, segundo ela, “Tanto na escola pública quanto na privada as avaliações dos professores são feitas por pedagogas que não sabem o que devem cobrar, não valorizam a arte” (ARTE, 2009, p.7). Em outras palavras, não há nem ao menos um posicionamento claro sobre a avaliação – por parte dos pedagogos – e a prática pedagógico-musical em sala de aula.

A partir dessas considerações, finalizamos esta primeira unidade deste texto, evidenciando o quanto o verdadeiro ponto de partida para um bom planejamento, uma boa prática pedagógica e uma boa avaliação, é uma reflexão pessoal do educador enquanto transformador do conhecimento. É apenas tendo consciência da importância do ensino da música que poderemos, de fato, atuar de forma segura e envolvente na educação de nossos alunos.

E você, qual é o seu posicionamento quanto ao ensino da música – por que é importante que a música faça parte da vida dos seus alunos?



# APRECIÇÃO MUSICAL: A ESCUTA ATIVA

A partir da ideia de organização do ensino de música em atividades de apreciação, execução e criação, nestas três próximas unidades, reuniremos diferentes pontos de vista sobre cada um dos modos do fazer musical, em sua aplicação pedagógica na sala de aula.

A audição, muitas vezes, é confundida como um momento de relaxamento ou como a atividade mais passiva da aula de música. Contudo, é importante lembrar dois aspectos apontados por França e Swanwick (2002, p.12): em primeiro lugar, o ouvir é, na verdade, o resultado de um *ativo processo perceptivo*, que envolve desde a percepção sonora até a interpretação dos estímulos captados pelos ouvidos, reconfigurando a música na mente do ouvinte; em segundo lugar, ao considerarmos que a música é um “fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir” – trata-se de algo ligado, de forma definitiva, ao sentido da audição.

A partir desses pressupostos, como podemos aplicar de forma verdadeiramente “ativa” a audição em aulas de música? A educadora musical portuguesa, Graça Boal Palheiros, oferece uma possibilidade, dentro do que denomina “os diferentes modos de ouvir música”. Em uma pesquisa sobre preferências e consumo musical com crianças e adolescentes, ela relata que, a partir da análise de dados, podem ser definidos quatro diferentes modos de ouvir música (PALHEIROS,2006, p.324-325).

Para nosso estudo, é interessante refletirmos sobre o quanto, na escola, as atividades de audição ficam comumente associadas aos primeiros três modos. Mesmo quando é proposta uma atividade “concentrada” de audição – para perceber estilo, instrumentação ou forma de uma música – muitas vezes, a imagem mais comum é a de alunos reclinados sobre as carteiras, com as cabeças baixas, sem nenhum envolvimento físico com o que ouvem. Esse é o modo denominado, por Palheiros, de “ouvir música como atividade principal”, isto é, quando há um alto nível de atenção e atividade mental, mas a atitude do ouvinte ainda é fisicamente passiva.

No caso dos outros dois modos de ouvir – música de fundo e música como acompanhamento – poderíamos pensar em duas imagens representativas. No primeiro caso, aquilo que acontece quando entramos em uma loja ou em um supermercado e, mesmo sem intenção, acabamos ouvindo a música ambiente. Nesse caso, nossa atividade é passiva, já que praticamente não damos atenção a esse ato.

Já no segundo caso, podemos imaginar a situação de, ao chegarmos em casa, decidirmos escutar música enquanto executamos uma segunda tarefa (como fazer faxina): uma vez que o foco não é a música, a nossa atividade é passiva e o nível de atenção, de baixo a moderado (PALHEIROS, 2006, p.324-325).

MODOS DO OUVIR	INTENÇÃO	ATIVIDADE	NÍVEL DE ATENÇÃO	CONTEXTO
<b>OUVIR MÚSICA DE FUNDO</b>	não	passiva	nenhum	locais públicos
<b>OUVIR MÚSICA COMO ACOMPANHAMENTO</b>	sim	passiva	baixo / moderado	em casa com os outros
<b>OUVIR MÚSICA COMO ATIVIDADE PRINCIPAL</b>	sim	mentalmente ativa, fisicamente passiva	alto	em casa sozinho
<b>OUVIR E INTERPRETAR MÚSICA</b>	sim	ativa	alto	sozinho ou em grupo (sala de aula)

Figura 05: os modos de ouvir música (adaptado de PALHEIROS, 2006, p.324).  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

A saída apontada por Palheiros é o quarto modo de ouvir música, qual seja, *ouvir e interpretar*. Essa “interpretação” diz respeito à definição de *forma musical*, proposta por Joseph Machlis (1961, p.59), que afirma que a música é um fenômeno sujeito ao tempo (quando a emissão acaba, com ela o exemplo musical também termina), e que é muito difícil analisá-la apenas por nossa memória. Para o autor, é por isso que os compositores recorrem às estratégias de organização de suas músicas, baseadas no princípio de repetição e de contraste.

Mas como fazer com que nossos alunos ampliem, de forma mais efetiva, sua percepção dos exemplos musicais com que trabalhamos? Ou seja, como é possível “visualizar” ou mesmo “pegar” a música, para podermos analisá-la em todos os seus detalhes? Palheiros afirma que os alunos aumentarão sua participação na música a partir da audição atenta combinada à resposta física. Isso é o que ela denomina “*audição musical ativa*” (PALHEIROS, 2006, p.325).

Para Palheiros e Wuytack (1995, p.13), a audição musical ativa é um “processo que implica o envolvimento ativo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem”. Ou seja, é um processo que implica complexas ações mentais. Por isso, a atitude positiva e entusiasmada do professor, diante da apresentação de uma nova música para seus alunos, se torna fundamental. Muitas vezes, é a partir das preferências musicais do professor que se dará o trabalho de audição musical em sala de aula (PALHEIROS; WUYTACK, 1995, p.12).

Em outras palavras, Palheiros e Wuytack (1995, p.13) reafirmam a estratégia básica da audição musical ativa, ao mesmo tempo em que a apresentam como “ativa” em outro sentido:

Audição musical **ativa**, não apenas porque são numerosas as atividades que a facilitam e que a tornam mais interessante, mas, sobretudo, porque a natureza da música e a sensibilidade dos jovens assim o exigem.

Assim sendo, o ensino da música também passa pelo “ensinar a ouvir”, uma vez que é parte integrante de uma educação musical abrangente, ideia defendida por Palheiros e Wuytack já nas quatro primeiras páginas do livro “Audição Musical Activa”, no qual anunciam as propostas pedagógicas transcritas a seguir. A partir dessas considerações, os educadores passam a enumerar aquilo que há de interessante na audição de um trecho musical, e sugerem *como* fazer com que um determinado elemento se torne interessante na audição – ou seja, como a audição musical é *ativada*.

Em primeiro lugar, revisitaremos os *aspectos pedagógicos da audição musical*, isto é, os elementos significativos do universo da música, que podem ser ativados para uma audição ampla e envolvente, tais como: o *biográfico* (quando fornecemos informações relevantes da vida do compositor, ligados àquele exemplo em específico); o *histórico-cultural* (quando apresentamos o contexto histórico, cultural e filosófico por trás de uma composição); o *descritivo* (quando mostramos que a música tem uma organização geral ou descreve uma imagem ou cena); o *técnico* (quando trabalhamos com os elementos da linguagem musical empregados no exemplo musical); e o *interpessoal* (quando procuramos discutir o nosso nível de envolvimento, bem como dos alunos com o trecho musical selecionado, motivando-os para a audição) (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p.23-31).

Nenhum desses aspectos pode ser trabalhado adequadamente em sala de aula, se o professor não fizer uma pesquisa prévia para sustentar a proposta de audição musical ativa. Por isso, além de selecionar a música para aplicação em sala de aula, por razões técnicas, devemos levar em conta o estudo do contexto em que a obra foi produzida, para que a atividade seja definitivamente interessante para os alunos. A preparação, portanto, leva em conta não só a escolha do exemplo, mas a utilização de uma série de estratégias de trabalho.

Desse modo, Wuytack e Palheiros (1995, p.33-51) sugerem uma lista de *meios de ativação* da audição musical, possíveis de serem trabalhados em sala de aula, dentre eles, *motivo e tema musical* (a fixação prévia dos diferentes temas de uma música, a partir de sua escuta e repetição por imitação); *ritmo* (o entendimento da base rítmica sobre a qual está assentada uma música); *estrutura harmônica* (o reconhecimento dos pontos de tensão e relaxamento ao longo da música); *forma* (o reconhecimento das partes da música e sua organização geral); *orquestração* (o trabalho direcionado pelo professor com os timbres presentes na música); *instrumental Orff* – xilofones, metalofones e pequena percussão – (quando disponível, utilizado para executar melodias, ritmos ou acompanhamentos paralelamente à audição); *piano* ou outro instrumento (para igualmente ativar temas, ritmos); *canto* (ainda no mesmo sentido, utilizado para ativar os diferentes temas da música);

Os autores elencam ainda, como meios de ativação musical, *elementos humorísticos* (investigação de estratégias lúdicas empregas pelo compositor – como as citações ou paródias de outras obras musicais); *ritmos de dança* (a aplicação de movimento corporal para ajudar na identificação de motivos, ritmos ou partes da música); *elemento verbal* (utilização não só da voz cantada, mas também da voz falada para ativar diferentes temas da música, nesse caso, associando frases ao ritmo das melodias); *motricidade* (associar gestos a eventos musicais ao longo da música); *expressão plástica e movimento* (gestual associado à utilização de pontos, retas, curvas ou elementos gráficos que representam ritmos ou melodias da música).

Aesses, são acrescentados ainda, *dados biográficos* (a partir da apresentação de documentos como fotografias, ilustrações, associados à contextualização); *perspectiva histórica* (elementos como os anteriores, associados à contextualização histórica e filosófica); *aspectos cultural e artístico* (apresentação de obras de outras linguagens artísticas relacionadas ao contexto cultural da época); *objetividade e subjetividade* (diálogo e articulação de informações trazidas pelos alunos ao longo de uma audição, pois a interpretação pessoal de um aluno pode ser o ponto de partida para complexas discussões pela classe); *elemento popular* (apresentação de ligações das expressões musicais da cultura local com as do estilo trabalhado);

*música pop, rock e jazz* (comparando estratégias de composição das obras estudadas com as de obras de maior proximidade dos alunos, estabelecendo essas relações de afinidade musical); *interpretações e arranjos* (utilizando diferentes versões da mesma música para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos); *meios audiovisuais* (para associar a forma musical a aspectos gráficos, ou seja, registrando de forma permanente e visual, algo que antes era temporário e exclusivamente do domínio da audição).

Por exemplo, ao trabalharmos com a audição ativa de uma obra do compositor polonês, Frédéric Chopin, intitulada *Galop Marquis*, é conveniente que analisemos as propostas de Palheiros e Wuytack de duas formas. Em primeiro lugar, selecionando os aspectos significativos com os quais desejamos trabalhar (o Romantismo musical, período de atuação de Chopin; 1846: data de composição da obra; a forte amizade entre Chopin e escritora George Sand, que diz respeito ao contexto da composição, bem como ao fato de que a música descreve, em dois temas diferentes, a personalidade dos dois cães de Sand: *Marquis* e *Dib*; a estruturação da obra em três partes totais, A-B-A, sendo que a primeira é relativamente mais grave e ritmada, e a segunda, mas aguda e dançante; o fato de que é uma peça para piano solista, e por isso, tem apenas um timbre, entre outros elementos).

Em segundo lugar, aplicando cada um desses elementos, a partir de diferentes estratégias (a apreciação de fotografias ou reproduções de obras de artes visuais que retratem a França da época; imagens do compositor e informações sobre seu impacto no mundo musical da época; informações sobre a partitura da música, que traz, acima de cada pauta, as inscrições “Parte de Marquis” – parte A – e “Parte de Dib” – parte B – associando cada tema à personalidade de um dos cães; o desdobramento da interpretação desses temas ao tocar cada um com auxílio de um instrumento musical, construindo-os graficamente ou trabalhando com diferentes movimentos corporais para cada parte; a apresentação de dados sobre o piano, bem como imagens do funcionamento do instrumento; o uso de outras gravações que demonstrem a capacidade descritiva dos compositores do período do Romantismo, entre outras estratégias). Como exemplo, o gráfico das partes da música poderia ser montado no quadro da sala, da seguinte forma.

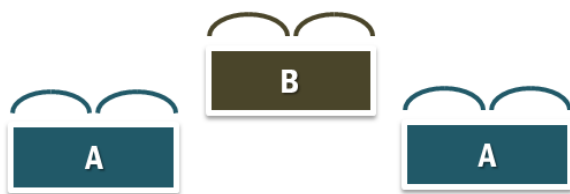


Figura 06: Gráfico da forma musical e dos temas de “Galop Marquis”.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

Neste gráfico, adaptamos – de forma bastante simplificada – uma das estratégias de *meios audiovisuais* mais empregadas por Wuytack e Palheiros em diversos livros e apostilas pedagógicas: o *musicograma*, que constitui um sistema visual, no qual o desenvolvimento de uma música é esquematizado. Segundo os educadores, o musicograma é “um registro gráfico dos acontecimentos musicais, uma representação espacial do desenrolar dinâmico de uma obra musical” (PALHEIROS; WUYTACK, 1995, p.52-53). Originalmente, os autores propõem um modelo de musicograma com vários elementos, como, a contagem do ritmo da música, ícones para identificação dos instrumentos que tocam cada motivo, retângulos para representar cada parte da música, curvas para indicar a ocorrência de cada tema e sinais como linhas e pontos para significar melodias ou ritmos executados no acompanhamento dos temas principais.

No exemplo acima, utilizamos apenas dois elementos: os retângulos representando, com cores diferentes, os temas A e B (sendo que, como o tema B é mais agudo, aparece no gráfico em posição mais *alta* do que a parte A, em analogia à propriedade sonora da *altura*), e as curvas que representam a repetição de cada tema (que sempre aparece duas vezes em cada parte).

Como vimos, os alunos têm condição de se envolver de forma mais ampla com o exemplo musical estudado em sala de aula, a partir do uso de estratégias e articulação de conhecimentos de diferentes áreas e meios de expressão. Ou seja, “ouvindo e interpretando”, a audição se torna *ativa*, de fato.

Por fim, é importante registrar o trabalho da educadora Bernadete Zagonel, que também propõe uma sequência de trabalhos musicais e aspectos observados em músicas do repertório erudito. Em seu livro “Pausa para ouvir música”, ela registra “sete passos para ouvir com atenção”, quais sejam: ouvir e sentir; ouvir e imaginar a cena sugerida musicalmente; identificar os temas da música; observar os instrumentos e respectivos timbres empregados pelo compositor; identificar as cenas ou partes da obra; perceber a forma, a estrutura de organização dessas cenas ou partes; e elaborar um esquema escrito (visual) da obra (ZAGONEL, 2008, p.17-23). Percebemos, portanto, que esses sete passos resumem algumas das estratégias descritas também por Palheiros e Wuytack, em seus apontamentos.

Zagonel (2008, p.23-35) destaca que os “sete aspectos musicais a serem percebidos”, se assemelham aos elementos significativos destacados pelos outros educadores: timbre (instrumentos musicais); intensidade; altura (incluindo as melodias dos temas); duração (ritmo); forma; textura e estilo.

Com a análise dessas propostas práticas, e tendo em vista os pressupostos levantados inicialmente, podemos dizer que temos condição de nos *instrumentalizarmos* para a aplicação prática de atividades do eixo da *apreciação* em aulas com música. Nos próximos capítulos, buscaremos esse mesmo tipo de orientação para os eixos da execução e da criação.



# EXECUÇÃO MUSICAL: INTERPRETANDO E ATUANDO

No ensino de música atual, muitas vezes, a *execução* ocupa espaço privilegiado no planejamento, ultrapassando de forma discrepante as atividades de apreciação e de criação, uma vez que é comum o entendimento de que “fazer música” esteja mais ligado às ações de cantar e tocar do que de ouvir ou compor.

Ainda que nosso ponto de partida seja uma distribuição equivalente de atividades dos três eixos, de forma a construir um processo de educação musical abrangente, é importante destacar as principais estratégias da execução musical, para contemplar a necessidade de *variedade* na aula de música. Em suma, as atividades ligadas à execução musical são duas: o cantar e o tocar instrumentos, objetos sonoros ou outros meios produtores de som.

França e Swanwick (2002, p.14) destacam que o canto é “um meio altamente expressivo e acessível” aos alunos, e que o mesmo pode ser dito dos sons da percussão corporal, pois é importante que eles experimentem e tenham consciência das qualidades tímbricas que lhes são imediatamente acessíveis no contato com seu próprio corpo. Por isso, a execução não se dá apenas a partir de instrumentos musicais.

Os autores afirmam ainda, que o envolvimento dos alunos, em experiências musicalmente ricas de execução instrumental, não pressupõe necessariamente um

alto nível técnico ou de leitura musical. Trata-se de ações como cantar, acompanhar canções ou tocar instrumentos em conjunto, promovendo um fazer musical ativo e criativo (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.13-14).

Dessa forma, a partir da atuação em atividades de execução, os alunos aprendem sobre música, na prática, o que colabora com a tomada de decisões criativas e exploração musical expressiva, fugindo daquele olhar mais tradicionalista, que prevê a execução musical como uma exaustiva repetição técnica, em busca da perfeição (denominada “virtuosismo”, em música) (FRANÇA; SWANWICK, p.13).

Neste ponto, examinaremos cada um dos recursos disponíveis para a execução musical – sons do corpo, instrumentos musicais e sons da paisagem sonora – em suas possibilidades de exploração.

Além das considerações sobre a “limpeza de ouvidos”, já abordada na Unidade 1, Raymond Murray Schafer desenvolve um amplo projeto de pesquisa sobre a *paisagem sonora*. Segundo ele, o conjunto dos sons e ruídos, ao nosso redor, forma uma imensa composição musical de que somos ao mesmo tempo público, executantes e compositores, isto é, nós somos os agentes da paisagem sonora (SCHAFER, 2001, p.18-19).

Ainda de acordo com o autor, neste contexto, a *paisagem sonora* se refere a um conjunto de sons e ruídos, que formam o fundo sonoro em que estamos inseridos. Diferentemente de uma “paisagem”, em seu sentido literal, a paisagem sonora é constituída de objetos ouvidos e não de objetos vistos (SCHAFER, 2001, p.23-24).

A paisagem sonora muda ao longo do tempo e também de acordo com o local do mundo onde é observada. Nesse sentido, Schafer realizou uma série de pesquisas, a fim de demonstrar a composição dos sons e ruídos da paisagem sonora, organizando-os em três eixos básicos: os sons *naturais*, os sons *humanos* e os sons de *utensílios ou tecnologia* (ou simplesmente sons *mecânicos*) (SCHAFER, 1991, p.128).

Os primeiros se referem aos sons da natureza: da água, do ar, da terra, dos animais, do vento etc. Os humanos fazem referência aos sons da voz e do corpo, do vestuário e da sociedade, em suas diferentes atividades, e os sons mecânicos dizem respeito aos provenientes de máquinas, equipamentos e meios de transporte (SCHAFER, 2001, p.197-202).

Além dessas três categorias fundamentais, o autor apresenta ainda, os sons indicadores (como os produzidos por sinos, buzinas, apitos), os sons mitológicos, os sons das utopias, os sons psicogênicos das alucinações e dos sonhos, e os “sons” da quietude e do silêncio (SCHAFER, 2001, p.202-203). Entretanto, para fins de trabalho em sala de aula, podemos resumir a lista de possibilidades aos três primeiros, ou seja, aos sons naturais, humanos e mecânicos.

Depois dessa breve análise dos sons da paisagem sonora, passamos aos sons instrumentais. Em primeiro lugar, tradicionalmente, os instrumentos musicais são classificados em quatro famílias: as *cordas*, os *sopros-madeiras*, os *sopros-metais* e a *percussão*. São exemplos dessas famílias: violino, violoncelo, violão, harpa (cordas), flauta transversal, clarinete, fagote, oboé (sopros-madeiras), trompete, trombone, saxofone, tuba (sopros-metais), pratos, tímpano, triângulo, bumbo, clavas (percussão).

Ainda que essa seja a classificação instrumental mais difundida, é importante fazer uma ressalva pedagógica quanto à sua aplicação, com base em dois instrumentos: a flauta transversal e o piano. Há muito tempo, a flauta tem sido classificada como um instrumento de sopro-madeira, mesmo que seja feita de metal (uma vez que a classificação leva em conta o timbre dos instrumentos de madeira, que é semelhante ao da flauta). Já o piano pode ser classificado como um instrumento de corda ou percussão, dependendo se analisamos o elemento produtor de som (a corda) ou o método de produção de som (a percussão do martelo sobre a corda).

Além disso, ao tomarmos o nome de cada família, percebemos que há diferentes critérios para a divisão dos instrumentos. Em um instrumento de *corda*, a corda se refere ao elemento produtor de som; em um instrumento de *sopro*, o sopro diz respeito à força produtora do som; os sopros de *madeira* ou *metal* fazem referência ao material do qual os instrumentos são feitos ou à característica tímbrica de cada um. Nos instrumentos de *percussão*, o percutir está ligado ao método de produção de som. Por isso, há tantos critérios quanto famílias de instrumentos!

Assim sendo, é interessante que esses questionamentos cheguem à sala de aula, e que tenhamos uma classificação pedagogicamente mais viável. Entre os critérios de divisão mencionados acima, entendemos que o primeiro – o *elemento produtor do som* – parece ser fundamental, uma vez que podemos considerar os instrumentos musicais como dispositivos “produtores de som”.

Desse modo, destacamos a *classificação Hornbostel-Sachs* – publicada em 1914, por Erich von Hornbostel e Curt Sachs – cada vez mais utilizada em manuais didáticos e livros da área da construção de instrumentos. Essa classificação parte de apenas um critério para a definição de quatro famílias, justamente o critério do *elemento produtor de som*. Ou seja, aquele que se refere ao elemento responsável por fazer com que seja produzida uma vibração, uma onda sonora, fazendo o instrumento soar.

Ao observarmos alguns dos instrumentos citados acima, podemos afirmar que o elemento produtor de som, em um violino, é a *corda*; em uma flauta, é o *ar*; em um bumbo, é a *membrana* (a pele); e em um triângulo, é o próprio *corpo*

do instrumento. A partir disso, Hornbostel e Sachs dividem os instrumentos em quatro famílias: os instrumentos *cordófonos* (o som é produzido pela vibração de uma corda esticada), os instrumentos *aerófonos* (uma coluna de ar interna vibra, e produz o som), os instrumentos *membranófonos* (cuja pele esticada produz som), e os instrumentos *idiófonos* (o corpo do instrumento vibra e soa). Posteriormente, os autores incluíram ainda, a família dos *eletrófonos*, cujo som é produzido por dispositivos eletrônicos<sup>4</sup>.

É importante observar que esse sistema permite a classificação não só de instrumentos, mas também de objetos sonoros. Se construirmos instrumentos experimentais com objetos do cotidiano ou sucata, é possível classificá-los em famílias e subcategorias, segundo a divisão de Hornbostel e Sachs.

Isso significa que a classificação engloba centenas de subcategorias, que também podem ser exploradas de forma pedagógica, em sala de aula, ao compararmos dois ou mais instrumentos de uma mesma família (como um bumbo e um tímpano; uma harpa e um piano; ou um trombone e uma flauta doce). Por exemplo: os cordófonos podem ter ou não caixa de ressonância, ter uma ou muitas cordas, serem tocados com técnicas com arcadas, beliscadas ou marteladas. Os aerófonos podem ter o ar introduzido no instrumento pela ponta ou pelo lado, ou ainda, por palhetas duplas ou simples, ter ou não furos ou chaves. Os membranófonos podem ter uma ou mais membranas, com ou sem fundo (abertos ou fechados), tocados com as mãos, baquetas ou outros dispositivos. Por fim, os idiófonos podem ter uma ou mais partes, serem percutidos, chacoalhados ou golpeados, com uma infinidade de materiais.

Ainda sobre essa classificação, é importante frisar que a flauta transversal e o piano têm local indubitavelmente fixo. Assim sendo, a flauta certamente é um instrumento aerófono, e o piano, cordófono. Além dessas duas classificações instrumentais gerais, apontamos outra, de relevância no contexto escolar, principalmente tendo em mente que, muitas escolas, no país, possuem um conjunto de instrumentos de percussão: a “bandinha rítmica”, composta por tambores, pandeiros, tamborins, clavas, maracas, reco-recos, cocos, ganzás, triângulos, guizos, pratos, etc.

No entanto, ainda que a classificação Hornbostel-Sachs pareça a mais relevante, para fins pedagógicos, não podemos deixar de mencionar a proposta de classificação da percussão, segundo a pedagogia Orff/Wuytack, até porque quase a totalidade dos instrumentos da “bandinha” são idiófonos, o que não nos parece  muito específico.

<sup>4</sup> Convém lembrar que, de qualquer forma, só podemos ouvir o som produzido por um instrumento *eletrófono*, quando o ligamos a uma caixa amplificadora. Nesse sentido, o elemento que verdadeiramente produz o som é a *membrana* da caixa de ressonância que vibra, gerando ondas sonoras.

Segundo Jos Wuytack, em classificação apresentada pelo educador musical Luís Bourscheidt (2007, p.14-16), os instrumentos da “pequena percussão” (instrumentos de percussão adaptados ao contexto escolar) podem ser divididos em *peles* (possuem uma ou mais membranas como elemento produtor do som), *metais* (parte do corpo que produz som é feita de metal) e *madeiras* ( parte do corpo que produz som é feita de madeira). Na Figura 7 (a seguir), esses instrumentos podem ser visualizados, bem como sua divisão.

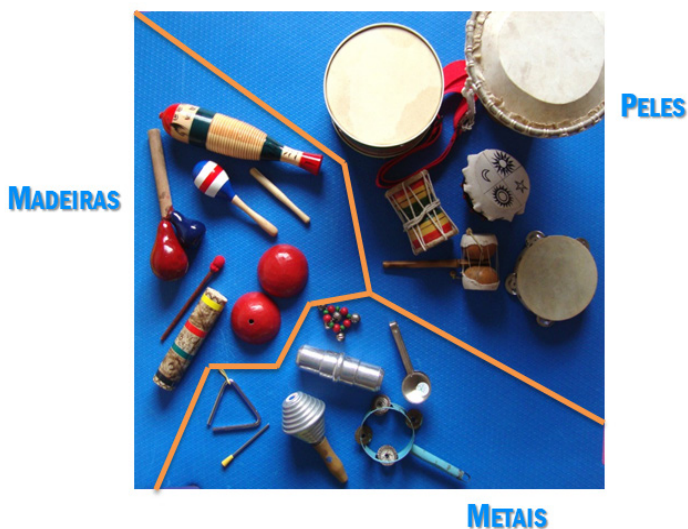


Figura 07: Classificação da pequena percussão por famílias (timbres).  
 Fonte: Imagem registrada pelo autor.

Por fim, destacamos os *sons do corpo* (incluindo a voz), como último recurso para uso em atividades de execução musical. Para amparar nossa discussão, nos baseamos no mesmo trabalho de Bourscheidt, que apresenta uma analogia entre os sons produzidos pelo corpo, pela voz e pelos instrumentos da pequena percussão:

ALTURA	INSTRUMENTAL ORFF / VOZ	PEQUENA PERCUSSÃO	PERCUSSÃO CORPORAL
AGUDO	Soprano	clavas, guizos, pratos de mão, triângulo etc.	estalar os dedos (D)
MÉDIO-AGUDO	Contralto	agogô, pau de chuva, ovinhos, tamborim etc.	bater mãos/palmas (M)
MÉDIO-GRAVE	Tenor	blocos sonoros, tambor etc.	bater mãos nas coxas/joelhos (J)
GRAVE	Baixo	bumbo, surdo, zabumba etc.	bater os pés no chão (P)

Figura 08: Relações de altura entre instrumentos, voz, percussão instrumental e corporal  
 Adaptado de Bourscheidt (2007, p.13).  
 Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

Nesse caso, o critério de classificação é a *altura*. Ou seja, todos os sons são divididos de acordo com a análise do quanto são *mais graves* ou *mais agudos* do que os outros. Nos instrumentos Orff (xilofones e metalofones) e na voz humana, são quatro as famílias: *soprano*, *contralto*, *tenor* e *baixo*. Na pequena percussão, a comparação dos sons, em sala de aula, resulta em uma lista como a da tabela acima, e no caso da percussão corporal, da mesma forma, há quatro sugestões de sons: pés no chão (P), mãos batendo nos joelhos (J), mãos batendo palmas (M) e estalos de dedos (D).

Ao utilizar esses quatro timbres, não só temos, claramente, sons de alturas diferentes, como uma analogia entre a *altura* dos sons e a *altura* de sua execução em nosso corpo: dos pés à cabeça, o som “sobe”, ficando cada vez mais *alto* (ou *agudo*), o que constitui uma estratégia de fácil assimilação pelos alunos. Por isso, a pedagogia Orff/Wuytack sugere a execução dos estalos de dedo com as mãos levantadas à altura dos olhos. Ainda assim, lembramos que outros sons do corpo podem ser incluídos nessa classificação, de acordo com cada caso, além da voz falada e de sons do *beatbox*, quando imitamos, com a boca, os timbres de sintetizadores para produzir ritmos.

Após a análise de cada um desses recursos – sons da paisagem sonora, sons do corpo e sons dos instrumentos – apresentamos diferentes *estratégias* de trabalho com a execução musical. Dentre elas, citamos as *atividades de aquecimento* (movimentação gradual das diferentes *articulações* do corpo – dedos, pulsos, cotovelos, ombros, pescoço, cintura, joelhos e pés – para aquecê-lo para uma dança); as *atividades de dança* (movimentação corporal para indicar aspectos musicais – e nesse caso, cabe lembrar que, na aula de música, é interessante que o movimento esteja associado à música, e não como em uma “coreografia” sem lógica musical); as *atividades de percussão instrumental*; as *atividades de percussão corporal*; *atividades de gestual* (mesmo sentados, utilizar gestos dos braços, mãos e expressões faciais para indicar diferentes aspectos musicais).

Também constituem *estratégias* de trabalho com a execução musical, os *jogos de substituição de palavras por gestos* (nos quais cada elemento da música tem um gesto a ele associado, e gradualmente, a fala desses elementos vai sendo cantada e substituída pelos gestos, de forma a desenvolver a audição interna de melodias); as *atividades de cânone* (dividir a turma em grupos e cada um inicia a execução em um tempo diferente, resultando na combinação de mais de uma melodia); os *projetos de execução instrumental* (propor *arranjos*, isto é, execuções, utilizando vários tipos de instrumento ao mesmo tempo, um para cada aluno); os *projetos de construção de instrumentos* (propor a experimentação sonora com objetos do cotidiano, transformando-os em dispositivos produtores de som), entre outras.

Chegando ao final desta seção, destacamos três aspectos relevantes da pedagogia Orff/Wuytack, para a prática da execução instrumental em sala de aula. Em primeiro lugar, a *comunidade*, pois de acordo com Wuytack (2010, p.57-58), o ensino de música deve abranger a todos, com maior ou menor nível de habilidades musicais.

Desse modo, ao propormos atividades musicais em conjunto, cada um pode contribuir com o grupo, de acordo com sua capacidade, isto é, todos acabam tendo uma responsabilidade na execução e no resultado final da atividade. Assim, o prazer desse resultado é muito maior do que a realização individual em uma execução solista, pois a música tem a virtude de possibilitar, de muitas formas, a união dos participantes em sua execução, o que deve ser aproveitado pelo professor.

Em segundo lugar, Wuytack destaca também o princípio da *totalidade*, de acordo com o qual, “no processo de ensino/aprendizagem é muito importante a relação entre as partes e o todo” (WUYTACK, 2010, p.58). Para tanto, o educador faz referência a dois aspectos a serem observados na aula de música, e de modo geral, postula que cada parte de uma música deve ser trabalhada de forma que, ao final, haja tempo para a execução em sua totalidade.

Isso significa que a satisfação pela realização do trabalho musical tem mais sentido quando ele acontece ao longo da aula, e não é dividido em muitos encontros. Nesse caso, não haveria lógica na realização das partes, sem juntá-las (WUYTACK, 2010, p.58-59). Por isso, podemos dizer que essa aplicação do conceito de totalidade é análoga às considerações de Joan Russell, sobre a *estrutura* de uma aula de música, como vimos na Unidade 1.

Além disso, a *totalidade* faz referência àquilo que Russell afirma sobre o conceito de *variedade na unidade*: Wuytack (2010, p.58) entende que deve haver um sentido de totalidade na aplicação das diferentes formas de expressão musical, com a “realização de peças em que haja uma unidade entre as expressões verbal, corporal, instrumental” e vocal. Por fim, o autor trabalha com o conceito de *criatividade* – muito ligado à execução instrumental – e que por estar associado ao eixo da *criação* musical, será abordado na Unidade 4.

Ainda sobre a execução musical, lembramos que a escolha do repertório deve levar em conta uma variedade de oportunidades, para que os alunos ampliem suas possibilidades de preferências musicais. No contexto escolar, o professor é o principal agente dessa ampliação, que fora da escola acontece por meio da família e dos grupos sociais. Por isso, cabe salientar o que Palheiros e Wuytack (1995, p.9) afirmam a respeito da ideia comumente difundida de que



Existem duas músicas, a praticada por instrumentistas e compositores [considerada complexa, distante do mundo cotidiano] e a educação musical destinada às crianças e aos jovens [com repertórios simples e padronizados].

Para os autores, “as consequências desta situação traduzem-se na reduzida formação musical dos cidadãos, em geral” (PALHEROS; WUYTACK, 1995, p.9). Em outras palavras, é importante refutarmos essa ideia e levarmos, para a sala de aula, todo o tipo de música, uma vez que ela é uma só, e ainda que alguns estilos exijam uma contextualização e um maior preparo, por parte do professor e dos alunos, todos devem estar presentes na formação musical, para que as possibilidades de preferências musicais dos alunos sejam ampliadas e sofisticadas.

Além disso, França e Swanwick (2002, p.14) afirmam que, na sala de aula, “o repertório deve oferecer desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente”. Ou seja, não se trata apenas de oferecer uma variedade de estilos, em sala de aula, mas de uma organização gradual, que contemple uma complexidade com trabalhos musicais. Por fim, citamos seis aspectos a serem trabalhados no eixo “comunicação e expressão em música”, conforme elencados nos PCNs (BRASIL, 2001, p.54-55):

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola;
- 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 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.

Concluimos assim, esta Unidade, afirmando que boa parte das estratégias e materiais propostos pelos PCNs estão contemplados no material que embasou nossa discussão sobre a execução musical. Desta forma, podemos dizer que *instrumentalizamos* nossa prática, a partir da revisão dos fundamentos teóricos aqui apresentados.



# CRIAÇÃO MUSICAL: O CONTATO COM O MATERIAL SONORO

Para trabalharmos com a criação musical, assim como com os outros eixos do fazer musical, é importante que observemos o que os PCNs dizem sobre duas das atividades possíveis, que são a *improvisação* e a *composição* (BRASIL, 2001, p.54-55):

- 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 criação de **letras de canções**, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical.
- **Traduções simbólicas de realidades interiores** e emocionais por meio da música [grifos nossos].

Destacamos uma série de elementos que podem ser divididos da seguinte forma: *improvisação* e *composição* são diferentes estratégias de trabalho com a criação musical (como veremos a seguir). A *composição*, como *processo*, diz respeito à importância das atividades de *experimentação*, de *seleção* de materiais sonoros e de *tomadas de decisão* quanto aos materiais sonoros e sua organização, o que, muitas vezes, é mais importante do que o resultado da *composição* em si (como também explicaremos em seguida); o fato de a criação ser um processo *pessoal*, por meio do qual se *traduz musicalmente a realidade interior*, pois se trata de um tipo de atividade de expressão musical; os processos de *observação* e de *análise* pelos colegas, tão importantes quando pensamos que a criação tem objetivos pedagógicos, pois é observando as escolhas e resultados dos colegas que o aluno poderá agir de forma cada vez mais criativa sobre o seu próprio material.

Em estudo acerca das diferentes correntes da pedagogia musical do século XX, a educadora musical argentina, Violeta Gainza, tece comentários sobre o que considera os “métodos criativos” de educação musical, e que segundo ela, compreendem uma geração de educadores cujo pensamento passou a influenciar o ensino de música na América Latina, a partir das décadas de 1970 e 80. Gainza (2003, p.8) se refere a educadores como George Self, Brian Denis, John Paynter ou Raymond M. Schafer (já mencionado), considerando que o objeto da educação musical é a música contemporânea clássica e popular.

A autora argentina entende que esses quatro educadores foram os primeiros “criativos” na história da educação musical. De acordo com Gainza (2003, p.8-9), eles compartilhavam o exercício da criatividade com seus alunos, na medida em que, além de educadores, também eram compositores. Como exemplo, cita Schafer: “transgressor arquetípico [que] aspira a sensibilizar a escuta e desenvolver a curiosidade sonora dos estudantes” (GAINZA, 2003, p.9).

A autora entende que, até então, as propostas consideradas “criativas”, por educadores como Orff e Kodály, na verdade, eram “monopolizadas” em suas metodologias, quando eles mesmos criavam os materiais musicais oferecidos aos alunos, pois ainda não havia chegado o tempo em que os estudantes poderiam intervir também como *produtores* de sua própria música. Esse seria o legado da próxima geração de metodologias realmente “criativas” (GAINZA, 2003, p.8).

Podemos dizer que a importância da criação musical, nesses métodos, está ligada a dois aspectos, os quais podem ser reproduzidos em nossas estratégias, na sala de aula: dar lugar de destaque para a experimentação sonora em sala de aula (pois os alunos têm a possibilidade de, eles mesmos, produzirem sons, selecionar os que consideram interessantes e expressivos, e organizá-los em forma de música. É dessa forma que o papel do aluno como *compositor* ganha importância). Aliado a isso, está o espaço destinado ao repertório contemporâneo, seja ele erudito ou

popular (pois, ao incluir esses dois tipos de repertório, em sala de aula, além de uma contextualização da música produzida em nossa época, estaremos mostrando, aos alunos, outras formas de organização de materiais musicais).

Ainda que tenhamos demonstrado o quanto as pedagogias mais tradicionais não são totalmente “criativas”, conforme a análise de Gainza, não podemos deixar de trabalhar com os princípios criativos da pedagogia Orff/Wuytack, tendo em vista que elas lançam outro olhar sobre a prática da criação em sala de aula. O próprio Wuytack afirma que

o professor deve incentivar a criatividade, não limitando as atividades 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, 2010, p.58).

Justamente por isso, em seus cursos de formação, o estudioso sempre inclui seções inteiras de trabalho com a imitação e a improvisação. Para ele, a criação é um processo gradual de tarefas, e é por essa razão, que consideramos seu pensamento relevante. Segundo ele, para que seja possível a criação musical, há outras três tarefas a serem muito trabalhadas em sala: a *exploração*, a *imitação* e a *improvisação*.

A primeira delas diz respeito a uma consciência sobre os materiais à disposição dos alunos, para suas criações – sejam sons corporais, instrumentais ou da paisagem sonora. A imitação é o processo, segundo o qual, os alunos aprendem as convenções da organização musical da nossa cultura, já que é apenas imitando que podemos aprender como fazer. A improvisação é o último passo – verdadeiramente mais “criativo” do que a imitação – antes da liberdade da *criação musical* em si. Por esse processo gradual de tarefas, fica claro que não é possível criar sem treinar.

A improvisação é uma tarefa comumente associada ao “imprevisto”. Mário Jorge Jacques afirma que os momentos de improvisação, em geral, são entendidos como criações aleatórias, enquanto, na verdade, a improvisação, na música, “não é uma invenção momentânea e repentista”. Ela significa uma liberdade de criação melódica ou harmônica do músico “sobre uma base pré-definida em uma composição” (JACQUES, 2009, p.245). Ou seja, improvisar não significa criar livremente, mas dentro de convenções pré-definidas.

É exatamente dessa forma que Wuytack concebe a improvisação em seus estudos. Conforme ele, depois de uma etapa de trabalho com a imitação, o aluno tem condição de, em certos momentos da música (dado um contexto específico de ritmo, duração e harmonia), criar com maior liberdade. Por isso, se tomarmos

as fases descritas pelo autor, podemos dizer que é a partir da prática progressiva que o aluno terá condição de extrapolar a fase da improvisação e realmente “criar” composições novas.

Ainda assim, lembramos que, mesmo na música erudita, em apenas algumas correntes da chamada *música aleatória* não há nenhum tipo de planejamento antes da composição. Por isso, na quase totalidade das propostas, é importante que o aluno entenda que deve selecionar sons e uma forma de organização antes (ou ao longo) da composição.



Figura 09: Estratégias graduais para o trabalho com a criação musical.  
Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor.

França e Swanwick (2002, p.8) entendem que a criação é uma atividade válida e relevante na prática pedagógica com música, tendo em vista que (independente de seu grau de complexidade), ela passa pelo processo de composição. Nesse contexto, os autores afirmam que o objetivo da criação musical “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” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10). Lembram ainda que, “nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro”, exatamente as fases propostas por Wuytack, em sua pedagogia.

Por essa razão, França e Swanwick argumentam que, na criação musical como estratégia pedagógica, por vezes, é mais importante o *processo* de criação do que o *produto* em si. Como a duração e a complexidade das composições variam de acordo com sua natureza, propósito e contexto, “desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para

serem concluídos”, é muito mais importante avaliar o engajamento dos alunos em comunicar seu pensamento em forma de música do que julgar o valor estético da composição final (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.11).

Com esses apontamentos, fechamos nossas considerações sobre a prática pedagógica da música na escola, na medida em que nos instrumentalizamos com os fundamentos da linguagem musical a partir destes estudos teóricos.



## REFERÊNCIAS

ARTE NA ESCOLA. **Boletim Arte na Escola**: Avaliação em Arte. São Paulo, n.53, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.readoz.com/publication/read?i=1017252>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: A Secretaria, 2001.

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: 27 ago. 2012.

GAINZA, Violeta H. de. La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. **Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA**. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2003. Disponível em: <<http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

HELLER, Beatriz G. et al. Projeto caranguejo: uma vivência musical. Apreciar, compor, recriar. In: SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; WOLFENBÜTTEL, Cristina R. (orgs.). **Música para professores: experiências de formação continuada**. Porto Alegre: Metrópole, 2004. p.33-43.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, p.17-25, set. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2013.

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

KRUGER, Susana. **Apostila do Programa Descubra a Orquestra** - Formação de público e formação de professores. São Paulo: Osesp, 2005.

MACHLIS, Joseph. New conceptions of form. In: **Introduction to contemporary music**. New York: W. W. Norton, 1961. p.56-67.

MADALOZZO, Vivian A.; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BRROCK, Angelita (orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2013. p.167-190.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz S. (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho normativo nº 1/2005. In: **Diário da República I – série B**. Lisboa, n.3, p.71-76, 5 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/alunos/despacho\\_normativo\\_1\\_2005\\_5\\_Janeiro.pdf](http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/alunos/despacho_normativo_1_2005_5_Janeiro.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2011.

MORATO, Cíntia T.; GONÇALVES, Lilia N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.115-129.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: EdUFPR, 2006. p. 303-349.

\_\_\_\_\_; WUYTACK, Jos. **Audição Musical Activa** – livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.



ROMANELLI, Guilherme. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.130-142.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2005. v.12. mar. 2005. p.73-88. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo10.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2012.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. trad. Marisa Fonterrada et al. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

WUYTACK, Jos. **Apostila do curso de pedagogia musical**: 3º grau. Porto: AWPM, 2010.

ZAGONEL, Bernadete. **Pausa para ouvir música**: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

