

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS MUSICAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

ISABELA QUERASIAN ALBOR

MÚSICA E SINESTESIA:
propostas de composição musical para os
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro
2024

ISABELA QUERASIAN ALBOR

MÚSICA E SINESTESIA:

propostas de composição musical para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Anna Cristina Cardozo da Fonseca

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A339 Albor, Isabela Querasian

Música e sinestesia : propostas de composição musical para os anos iniciais do ensino fundamental / Isabela Querasian Albor. - Rio de Janeiro, 2024.

58 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Anna Cristina Cardozo da Fonseca.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Música na escola. 4. Composição (Música). 5. Sinestesia. I. Fonseca, Anna Cristina Cardozo da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

ISABELA QUERASIAN ALBOR

MÚSICA E SINESTESIA:

propostas de composição musical para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 15 de agosto de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Anna Cristina Cardozo da Fonseca
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Mário Alexandre Dantas Barbosa
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Leonardo Corrêa Bomfim
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Desde que saí da escola, no Ensino Médio, foi muito desafiadora para mim a ideia de seguir carreira profissional em alguma área afim da Música. Encontrei-me na Licenciatura em Música só depois de muitos anos, já na minha segunda graduação, e, desde o momento em que firmei os pés na ideia de me tornar professora de música na Educação Básica, e em escolas públicas, sinto-me vivendo a maior odisséia de minha vida, em que cada dia é, de fato, uma batalha pela minha sobrevivência, dignidade e estabilidade financeira e social.

Em um cenário que me faz sentir tanta angústia, sinto que tenho, em igual número, muitas alegrias, e sempre muita validação e compreensão de meus pares. Por isso, agradeço primordialmente à minha orientadora, Anna Cristina, à banca e à toda a equipe e aos meus colegas estudantes do Curso de Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica do ano de 2022 em diante. O tratamento extremamente acolhedor que recebi de vocês me possibilitou não desistir e persistir até chegar aqui. O Colégio Pedro II me recebeu como aluna pela primeira vez em 2007, e, novamente, as portas se abriram para mim em 2022, quando pude retornar para conviver e aprender em igualdade profissional com os professores da casa.

Expresso aqui também meus agradecimentos a meus pais e meu irmão que, mesmo entre muitos percalços, confiam em mim e na minha competência profissional de olhos fechados, sempre prestando todo o apoio necessário para que eu me mantenha nesta profissão.

Aos meus amigos, em especial Vinícius e Leandro, que, desde a nossa adolescência, me acompanham acadêmica e musicalmente em uma trajetória que construímos juntos ao longo da vida, e a todos os amigos que levo do Colégio Pedro II para toda a minha vida: Valkíria, Bruno, Lucas, Vitória, Leonardo, Miguel e tanta gente querida que ainda me circunda, agradeço eternamente pela amizade e companheirismo.

Ao Sean, amor da minha vida, agradeço por nunca soltar minha mão durante essa jornada pela educação musical e por me permitir acreditar que sou, sim, capaz de entrar na sala de aula todos os dias e fazer um bom trabalho.

Ao meu eterno Matheus, agradeço por ter me feito feliz desde os nossos 15 anos de idade, por ter acreditado que meus sonhos valiam a pena, e me ajudado a concretizá-los desde sempre, irreverentemente ao meu lado.

Para minha avó, prof^a Arlete, minha mãe, Kliwem, restauradora de obras de arte, e meu irmão, prof. Lan, de Artes Visuais, que comprovam que a docência e o amor pelas artes estão em nossas veias

Music is clearly indispensable to the proper promulgation of the activities that constitute a society; it is a universal human behavior - without it, it is questionable that man could truly be called man, with all that implies.

(Alan P. Merriam, 1964)

RESUMO

ALBOR, Isabela Querasian. **MÚSICA E SINESTESIA:** propostas de composição musical para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo propor atividades e roteiros de ensino de composição musical em ambiente escolar no contexto específico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que abordem aspectos sinestésicos como parte fundamental de exercícios de criação musical e a partir do entendimento de que o ensino de música pode estar integrado às demais linguagens artísticas. Entende-se a sinestesia tanto como uma condição neurológica quanto como parte das artes e possibilidade de buscar caminhos em que as linguagens artísticas se encontram e funcionam em comunhão. Realizou-se revisão bibliográfica acerca do papel da composição musical em aulas de música, trazendo-o para a Educação Básica, buscando compreender e debater usos, funções e significados da música, para, então, pensar individual e coletivamente em como representar emoções humanas diversas por meio da música e da criação musical. Por fim, propõe-se a concretização da composição de peças musicais que tenham o objetivo de simbolizar a linguagem emocional dos estudantes - o que pode ser feito, doravante, com alguns recursos de sinestesia, cruzando paisagens sonoras com paisagens visuais e de linguagem.

Palavras-chave: composição musical; educação musical; educação musical escolar; sinestesia.

ABSTRACT

ALBOR, Isabela Querasian. **MÚSICA E SINESTESIA:** propostas de composição musical para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The present work intends to propose activities and scripts for teaching musical composition in a school environment in the specific context of Elementary School, and address synesthetic aspects as a fundamental part of musical creation exercises, based on the understanding that music teaching can be integrated with other artistic languages. Synesthesia is understood both as a neurological condition and as a part of the arts and the possibility of seeking paths in which artistic languages meet and function together. A bibliographical review was carried out on the role of musical composition in music classes, bringing it to Elementary School classrooms, seeking to understand and debate the uses, functions and meanings of music, to then think individually and collectively about how to represent diverse human emotions through music and musical creation. Finally, it is proposed to compose musical pieces that aim to symbolize the students' emotional language - which can be done, from now on, with some synesthesia resources, crossing soundscapes with visual and language landscapes.

Keywords: musical composition; musical education; music in school; synesthesia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sugestão de notação musical.....	48
Figura 2: Sugestão de uso de cores para a realização do exercício proposto.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado sugerido como possível para a ATIVIDADE 1	38
Quadro 2 – Possíveis resultados para a aplicação da ATIVIDADE 7	44
Quadro 3 – Quadro completo das relações que podem ser estabelecidas por uma turma ao final do projeto proposto	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 SINESTESIA NA MUSICALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	16
2.1 Definindo sinestesia.....	16
2.2 Sinestesia na música: interligando saberes.....	20
2.3 Entendendo o papel da Música na Educação Básica.....	23
3 MÚSICA, SINESTESIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: proposta de exercício de composição para a sala de aula.....	34
3.1 Origem da proposta.....	34
3.2 “Mas o que é e para que serve música?”: localizando a proposta com as turmas.....	35
3.3 Música como representação: trabalhando a ideia de música como inerente à condição humana.....	36
3.3.1 Atividades preparatórias.....	37
3.3.2 Atividade final: Composições sinestésicas.....	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	55
APÊNDICE A – EXERCÍCIO ORIGINAL.....	56

1 INTRODUÇÃO

Numa tentativa de expandir os já correntes debates acerca do ensino de música e a necessidade (ou não) de sua existência e permanência nos currículos da Educação Básica, o presente trabalho propõe um projeto de ensino que possa ser desenvolvido em aulas específicas de música em séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas regulares da Educação Básica, utilizando recursos sinestésicos artísticos como uma parte fundamental de todo o processo sobre composição e criação musical a ser trabalhado em sala de aula.

Trata-se de pesquisa aplicada, uma vez que propõe uma prática pedagógica específica, como também qualitativa, por abordar situações que envolvem reflexão (que não são objetivamente quantificadas), tudo isso se utilizando do método hipotético-dedutivo, na busca pela confirmação de uma hipótese previamente estabelecida. Após a revisão bibliográfica, buscamos trazer para a pesquisa reflexões feitas a partir dessa revisão, para, então, sugerir roteiros de ensino de composição musical a partir de projetos para aulas de música nos Anos Iniciais.

Temos como objetivo primário desta pesquisa apresentar propostas de atividades de composição musical que possam ser desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que abordem aspectos sinestésicos como parte geradora de exercícios de criação musical. Esses recursos dariam conta de envolver, nos exercícios, questões pertinentes a outras linguagens artísticas, especialmente as artes visuais, ao fazer com que estudantes que não necessariamente possuam a condição neurológica da sinestesia reflitam sobre a possibilidade de cruzar sons de texturas, timbres, alturas e intensidades diversas com cores, emoções humanas e sensações específicas.

Em termos de objetivos específicos, esperamos aumentar as possibilidades de trabalho com a composição musical em aulas específicas de Educação Musical em turmas da Educação Básica e trazer para o debate e para a análise de pares ideias mais abrangentes acerca do ensino de música na sala de aula, desde parâmetros norteadores para a presença e a prática da música no cotidiano da sociedade até a forma como essa presença pode chegar à sala de aula.

Tais reflexões nos remetem à proposta do presente texto: quando passamos a ter um entendimento mais abrangente acerca de trabalhar a música conectando-a a outras linguagens artísticas, um dos caminhos que podemos seguir é o da

sinestesia, aqui entendida como “capacidade da estimulação de um sentido despertar a sensação de outro” (BRAGANÇA, 2010, p. 80), aplicada à criação e à composição musical como uma conjugação de linguagens artísticas e como recurso artístico de cruzamento entre diferentes formas de enxergar arte. Conceitos e características da sinestesia serão explorados a seguir, no capítulo 2.

Nos Anos Iniciais, presente como disciplina específica ou não, a Educação Musical integra o componente curricular Artes, conforme disposto pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apesar do apontamento de educadores musicais sobre a necessidade de a música ter seu próprio espaço em uma disciplina específica na organização curricular da Educação Básica (FONTEERRADA, 2008), integrar a música a outras linguagens artísticas faz parte de um entendimento mais abrangente e diverso tanto da música em si (ÁLVARES, 2016) quanto do lugar que ela pode ocupar na Educação Básica (MEURER *et al*, 2017).

A revisão bibliográfica do tema em questão, apresentada também no segundo capítulo, centrou-se em alguns pontos-chave que foram norteadores teóricos para a sustentação desse trabalho: procurou-se entender qual é, hoje, o papel que a Educação Musical ocupa na vida escolar, em termos práticos (ou seja, o que é previsto na legislação brasileira acerca do assunto), e também filosóficos/ideológicos (aquilo que rege política e pedagogicamente o ensino de música nas escolas regulares de Educação Básica) como um ponto de partida, passando primordialmente pelos trabalhos de Fonterrada (2008), Fernandes (2004), Figueiredo (2005), Sobreira (2008) e Meurer *et al* (2017).

Em seguida, dedicamo-nos a refletir sobre as possíveis razões para que música chegue a ser considerada um tema importante para uma formação humana e cidadã mais completa e chegamos até os trabalhos de Green (2008), De Certeau (1998), Merriam (1964) e Álvares (2016).

Nesse ponto, podemos indicar um entendimento comum e, de certa forma, progressivo, entre os trabalhos citados: a música é uma atividade exclusivamente humana, feita com intencionalidade, e que necessita da validação de outros seres humanos (ÁLVARES, 2016). A música é, ainda, uma atividade imprescindível para que sociedades sejam consideradas como sociedades (MERRIAM, 1964), e a maneira como tratamos a atividade musical culturalmente é o que irá conduzir como ela será tratada no ambiente escolar e nos demais ambientes de formação comuns

(GREEN, 2008).

Entende-se, então, que a presença da Educação Musical no ambiente escolar encontra-se justificada, necessitando ser coerentemente contextualizada, considerando a vivência dos estudantes.

Essa contextualização da música enquanto parte do cotidiano de seres humanos que vivem em sociedade é um dos aspectos fundamentais para a elaboração da proposta de atividade pedagógica deste trabalho. Procuramos entender o repertório sociocultural e musical dos estudantes que frequentam essa etapa da Educação Básica (BRITO, 2003; SWANWICK, 2003) e de que forma seria possível integrar aquilo que os estudantes vivenciam musicalmente em suas vidas diárias com o que é proposto no ensino escolar de música.

Em um contexto em que temos o ensino de música ainda muito integrado e quase absorvido pelas demais linguagens artísticas na escola regular, notamos que, apesar de ser válido coligar o ensino de música com premissas das outras linguagens artísticas que coabitam o ambiente escolar – as artes visuais, a dança e as artes cênicas –, é necessário explicitar, o quanto for possível, que cada uma das áreas artísticas precisa de seu espaço próprio na Educação Básica. Ainda que se contextualize o ensino de cada uma das linguagens artísticas, coligando-as em propostas e momentos distintos, como demonstraremos na explicação das atividades de nosso projeto, não se vislumbra um trabalho que dê conta, em uma única disciplina e de forma consistente, das especificidades fundamentais de todas elas.

Mora, nessa proposta de coligação, o objetivo de tornar o ensino de cada uma das áreas artísticas mais palatável para o contexto da escola, mas sem tirar de cada uma o seu lugar específico. Para a aula de música, pensamos aqui, nesse trabalho, a possibilidade de trazer um projeto de ensino de música que seja, fundamentalmente, **sinestésico**.

Ainda que a sinestesia seja uma condição neurológica documentada e vivenciada (BRAGANÇA, 2010), ela é também considerada como uma possibilidade de interligação de diferentes saberes e expressões artísticas (MORAES, 2022), além de possuir uma relação intrínseca com o som (BRAGANÇA, 2008; BASBAUM, 1999), sendo essas as características que podem ser aproveitadas para nortear diferentes etapas do ensino de música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que embasam a nossa proposta de projeto para o ensino de composição e criação

musical. Tal projeto busca explorar a relação entre a música e a condição humana, chegando a composições de peças musicais que utilizem, em seu processo de criação, recursos sinestésicos que envolvam cores, linguagem, texto, dança e paisagens sonoras, como se verá no capítulo 3.

É importante frisar, aqui, que a composição possui características que, quando tratadas sem enfoque técnico específico, pode não levar aos resultados desejados pelos docentes de música que atuam em classes da Educação Básica (SALGADO, 2001), sendo, assim, ideal que haja uma disciplina de música separada das demais linguagens artísticas.

Concluimos o trabalho, reiterando o potencial que possui a sinestesia quando buscamos interligar diferentes saberes artísticos em aulas de qualquer das quatro linguagens que estão presentes no ambiente escolar (a música, as artes visuais, a dança e as artes cênicas), sempre buscando o caminho em que se entende o valor das intersecções existentes entre esses saberes e seus tópicos específicos (ÁLVARES, 2016).

2 SINESTESIA NA MUSICALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL

2.1 Definindo sinestesia¹

Sinestesia, em termos lexicais, é uma palavra oriunda do grego *σύναισθησις* (*synaesthesia*), que significa “muitas sensações concomitantes” (ao contrário de “anestesia”, que indica a ausência de qualquer sensação)². A sinestesia é, quase sempre, classificada de duas formas: tanto como uma palavra utilizada para definir percepções sensoriais cruzadas, quanto como uma condição neurológica específica, considerada até mesmo hereditária, em que as mesmas percepções cruzadas são literais na experiência de um indivíduo com essa condição, ou seja: quem tem a condição neurológica sente, de fato, o gosto de uma cor ou o cheiro de um som (MORAES, 2022, p. 22-24). E também, segundo Bragança (2014):

[...], é estudada com um significado mais estrito por neurocientistas como uma condição neurológica em que um estímulo, chamado de indutor, que pode ser sensorial (tais como um som ou um sabor) ou cognitivo (como uma palavra, um número ou dias da semana ou os meses), desperta, de forma involuntária, automática e consistente, uma sensação (chamada de concorrente) não externamente estimulada (BRAGANÇA, 2014, p. 27).

Em um texto introdutório, Moraes (2022, p. 21-22) exemplifica em personagens fictícios o que pode ser a vivência cotidiana de um *sinesteta*, ou seja, a pessoa com a condição neurológica da sinestesia:

Maria chega em casa às 18h30MIN [*sic*], depois de um longo dia de trabalho na livraria de um amigo. Após um brevíssimo lanche, senta em frente à TV, sem prestar a mínima atenção ao conteúdo da programação. Passados alguns minutos de descanso, começa a sentir um leve sabor de framboesa que desaparece em segundos. Sem identificar a causa dessa sensação, começa a perceber que o sabor retornou. Este vai e vem aconteceu algumas vezes naquele breve período de tempo. Sem sair do seu sofá começa a prestar a atenção na TV e percebe que em algumas cenas, quando surge um tema musical associado a um personagem de uma série, a sensação espontânea do paladar retorna (MORAES, 2022, p. 21-22).

¹ Deter-nos-emos, no presente trabalho, ao conceito e às características da **sinestesia**, como será apresentado, substantivo de significado distinto daquele de **cinestesia**, palavra homófona àquela de que é objeto essa pesquisa. “Em um sentido genérico, o termo Cinestesia é composto por dois radicais, ‘Cine’ que significa movimento e ‘Estesia’ que indica sensação ou percepção. Cinestesia, portanto, seria uma sensação ou percepção de movimento” (CASTRO, 2011).

² Ainda na esteira do significado da palavra sinestesia, destaque-se aquele que indica figura de linguagem, recurso literário “que se caracteriza pela associação de diferentes sensações percebidas pelos sentidos em uma mesma expressão” (DICAS... 2023). Tal sentido não fará parte de nossa reflexão, ainda que guarde proximidade com as possibilidades abertas pelo conceito a ser explorado.

Existem diferenças importantes entre a condição neurológica da sinestesia e o conceito de sinestesia quando aplicado às artes e à linguagem. Segundo Bragança (2008, p. 27-28), são seis as características específicas que definem a sinestesia enquanto condição neurológica. Ela precisa ser:

1. involuntária e automática, sem elaboração racional;
2. consistente, “em que a sensação evocada pelo estímulo não se altera ao longo do tempo” (BRAGANÇA, 2014, p. 27);
3. idiossincrática, em que a manifestação sinestésica se dá de “maneira pessoal para um mesmo estímulo” (BRAGANÇA, 2014, p. 27);
4. unidirecional, em que “um número pode evocar uma cor, mas a mesma cor não evocará o número” (BRAGANÇA, 2014, p. 27);
5. aditiva, acrescentando-se à percepção normal; e, por fim,
6. uma experiência essencialmente emocional, em que “o sinesteta possui a convicção de que aquela percepção é significativa e real” (BRAGANÇA, 2014, p. 27).

Uma pessoa passa a ser considerada sinestésica, em termos neurológicos, quando todas essas características estão presentes na sua condição, devidamente testadas e comprovadas por um profissional.

Basbaum (1999, p. 9-10) divide a sinestesia como conhecemos hoje em quatro categorias não excludentes entre si: a) a sinestesia do ponto de vista *neurológico*, que possui um caráter genético, que inclui a *sinestesia constitutiva* (quando é colocada sob um ponto de vista patológico); b) a sinestesia de um ponto de vista *artístico*³; c) os *depoimentos subjetivos* da experiência sinestésica, pois “é evidente que há uma distinção entre a experiência em primeira pessoa [da sinestesia] e a tentativa de descrevê-la ou caracterizá-la cientificamente” (BASBAUM, 1999, p. 10); e d) as *metáforas sinestésicas*, que indicam a presença da sinestesia na linguagem verbal não-poética.

Apesar de hoje haver vasta literatura e experimentação sobre a sinestesia enquanto uma condição neurológica, até a primeira metade do século XX os

³ O autor classifica essa categoria da seguinte maneira: “[...] os diversos tipos de proposta e tentativas, desde o Renascimento, ou ao menos desde o século XVIII, de trabalhos de arte visando combinar diversos sentidos, com realização sinestésica - como a ‘visual-music’, os filmes de Fischinger, ou os penetráveis de Lygia Clark - ou ainda simplesmente evocação de vários sentidos - incluindo aqui a poesia simbolista, pinturas de Kandinsky e Klee, ou composições de Messiaen, por exemplo” (BASBAUM, 1999, p. 10).

materiais sobre o assunto eram escassos por conta de condições pouco favoráveis para um estudo mais minucioso da sinestesia e do que ela poderia de fato fazer no cérebro humano (BRAGANÇA, 2010, p. 80).

Merriam (1964) aponta que, à época em que “Antropologia da Música” (*The Anthropology of Music*, no original em inglês) foi escrito, ocorria um “problema com a sinestesia”, pois ainda não havia evidências suficientes para sustentar que a sinestesia, de fato, existia enquanto condição neurológica na vida de determinados indivíduos. Os resultados obtidos eram considerados por ele enviesados, uma vez que havia poucas pesquisas fora do ocidente sobre o tema (MERRIAM, 1964, p. 101) e poucas pesquisas feitas com indivíduos que não estivessem em um contexto de prática artística. O autor indica, por exemplo, que ele percebia que muitos dos testes para aferição neurológica da sinestesia eram feitos com estudantes de artes visuais ou de outras áreas artísticas, o que ele considerou como algo “muito oportuno”.

Uma vez que pesquisadores da área tiveram acesso mais robusto a equipamentos tecnológicos adequados para esse tipo de análise, a produção de pesquisa sobre a sinestesia tomou um rumo diferente e mais definido no campo da neurologia. Com o avanço tecnológico ao longo de todo o século XX, é possível verificar que, por mais importantes que sejam essas nuances trazidas por Merriam, os problemas pontuados pelo autor foram, de certa forma, sanados.

Em grosso resumo, a sinestesia se tornou mais acessível ao aferimento neurológico uma vez que tivemos os avanços tecnológicos necessários na área, tornando possível que o fenômeno fosse conceituado para além do que era chamado de “pseudo-sinestesia” ou “metáfora sinestésica”, outro assunto sobre o qual esta pesquisa refletiu, uma vez que a “pseudo-sinestesia” seria a forma de simular experiências sinestésicas por meio de experimentações artísticas que cruzam diferentes linguagens e formatos (MORAES, 2022, p. 23).

Para a presente pesquisa, a relevância de entender de forma mais detalhada o funcionamento da condição neurológica da sinestesia em um indivíduo serviu para que pudéssemos ter uma noção mais abrangente de como funcionam as sensações e percepções cruzadas para quem vive com essa condição, para, então, pensar em uma forma de simular esses cruzamentos em uma proposta de trabalho com composição musical para a sala de aula. Isso se torna possível quando passamos a enxergar a sinestesia não só como condição neurológica, mas também como o

cruzamento de linguagens artísticas diversas em uma atividade prática de artes - uma noção que é presente entre quem estuda a sinestesia.

Para nossa proposta, interessa-nos compreender a sinestesia como um recurso de interligação e evocação de sentidos simultâneos a partir de uma única prática. É possível, de alguma forma, simular as sensações de uma pessoa sinestésica em um trabalho artístico que objetiva cruzar diferentes linguagens das artes?

Bragança (2010, p. 81) argumenta, em seu trabalho, que alguns experimentos neurológicos podem comprovar que, de certa forma, quase todas as pessoas são capazes de vivenciar sinestesia de alguma forma. Ele cita, como exemplo, o experimento do psicólogo gestaltista Wolfgang Köhler (1887-1967), que consistiu em fazer associações entre formas geométricas e fonemas, em que cerca de 95 a 98% das respostas das pessoas que passaram pelo experimento foram praticamente idênticas⁴. O movimento que fazemos de associar fonemas com formas geométricas é um movimento, essencialmente, sinestésico, ainda que estimulado externamente.

O autor ainda fala sobre como a metáfora sinestésica, ou pseudo-sinestesia, é próxima à sinestesia congênita, ou sinestesia neurológica:

A sinestesia como figura de linguagem é um recurso quase obrigatório ao se discorrer sobre a percepção musical, uma vez que as sensações sonoras escapam, frequentemente, a uma definição mais objetiva. Algumas pesquisas no campo da neurologia apontam para uma proximidade entre a sinestesia congênita e a metáfora sinestésica (BRAGANÇA, 2010, p. 81).

É possível identificar um cruzamento inerente e necessário entre a sinestesia enquanto condição neurológica e enquanto recurso artístico, e que um conceito precisa se apoiar no outro para ser totalmente compreendido. Porém, para que haja a concretização de um trabalho que utiliza recursos sinestésicos que possa ser apreciado tanto por sinestésicos quanto por pessoas não-sinestésicas, é mais coerente que sigamos, a partir daqui, na investigação da relação da sinestesia com as artes enquanto meio e recurso para um fazer artístico específico, em que há cruzamento de linguagens.

Na próxima seção, abordaremos tanto essa questão quanto as relações que podem vir a existir entre sinestesia, som e música na experiência humana, a fim de

⁴ O experimento está vinculado ao chamado de *efeito bouba/kiki*, “uma associação multimodal entre sons e formas, [...], durante a nomeação livre de pares de figuras” (ANANIAS, GODOY, 2023, p. 57).

contextualizar o projeto contido aqui como produto de nossa pesquisa.

2.2 Sinestesia na música: interligando saberes

O trabalho de Basbaum (1999) a respeito do fenômeno hipotético e artístico da *cromossonia* traz um panorama abrangente sobre as interligações existentes entre sinestesia e música a partir da relação cor e som, que o autor nomeia na pesquisa como *cromo-som*: a partícula que contém cor e som equivalentes (BASBAUM, 1999, p. 3).

Já no primeiro capítulo, o autor apresenta uma extensa revisão bibliográfica acerca das definições de sinestesia, do ponto de vista neurológico, artístico, social, linguístico e também histórico. Basbaum faz um levantamento acerca do caminho percorrido cientificamente para que hoje assumamos a sinestesia como uma condição neurológica e igualmente como um fenômeno artístico e de linguagem referente ao cruzamento de sensações e percepções sobre elementos dessas áreas.

Um apontamento importante feito no mesmo capítulo é sobre como a “audição colorida”, ou seja, a capacidade de associar sons e cores na percepção de uma pessoa sinestésica, é a mais comum dentre todas as outras verificadas na neurologia (BASBAUM, 1999, p. 16-17). Ao revisar outros autores, também constata, mais à frente, que “[...] a ‘audição colorida’ antecede a linguagem, e deve ter, de alguma forma e até certo ponto, influenciado o seu desenvolvimento” (p. 32).

No capítulo que trata da relação entre sinestesia e arte, o autor destaca o conceito da *complementaridade*. A primeira frase do capítulo já apresenta uma das premissas mais importantes de todo o trabalho: “a percepção, afinal, é integrada e dificilmente pode-se imaginar a fruição de qualquer obra de arte sem algum componente sinestésico” (BASBAUM, 1999, p. 40). Ele conceitua, enfim, a complementaridade como a relação não-hierárquica entre som e cor.

A complementaridade diz respeito à não-hierarquia entre som e imagem, a não tradutibilidade de som em imagem ou vice-versa. Ao contrário, sons e imagens são tratados como vozes independentes, num movimento semelhante ao movimento polifônico das vozes numa harmonia musical (BASBAUM, 1999, p. 91-92).

Ou seja, entendemos aqui que, mesmo quando vivenciados de forma associada ou conjunta, seja essa experiência induzida ou não, o som e a cor estarão juntos, mas não necessariamente “misturados” – o que nos dá uma noção de como

pode e deve funcionar a sinestesia nas artes e nas linguagens de forma geral: uma união de percepções e sensações, mas não um emplastro das mesmas.

Sacks (2007) também traz apontamentos sinestésicos sobre a percepção do som e da música na mente humana, mesmo sem utilizar a palavra sinestesia durante essa seção de seu livro; ao falar sobre as “imagens musicais” que o cérebro cria, ele dá uma explicação do ponto de vista neurológico: “imaginar música pode ativar o córtex auditivo quase com a mesma intensidade da ativação causada por ouvir música” (SACKS, 2007, p. 46).

Em um parágrafo à frente, no mesmo texto, o autor exemplifica o funcionamento das imagens musicais de forma prática e ilustrativa:

A expectativa e a sugestão podem intensificar notavelmente a imaginação musical e até produzir uma experiência quase perceptual. Jerome Bruner, um amigo meu extremamente musical, contou-me que certa vez pôs um de seus discos favoritos de Mozart para tocar, ouviu-o com grande prazer e então foi virar o disco para ouvir o outro lado. Descobriu, naquele momento, que não tinha posto o disco para tocar da primeira vez. Talvez esse seja um exemplo extremo de algo que acontece às vezes com todos nós com músicas bem conhecidas: pensamos estar ouvindo a música baixinho no rádio, mas ele foi desligado ou a música já acabou, e ficamos em dúvida se ela ainda continua a tocar ou se estamos simplesmente a imaginá-la (SACKS, 2007, p. 47-48).

A ideia de que a imaginação visual do ato de ouvir ou de tocar música possui tanta “força” quanto a atividade real é uma ideia sinestésica – a percepção da imagem mental cruza com a realidade e ganha a força de uma percepção sensorial real, como se o indivíduo, de fato, estivesse realizando a atividade musical sem precisar utilizar nada além da própria mente para quase concretizar suas ações.

A percepção sinestésica, simulada em alguma experimentação (pseudo-sinestesia ou metáfora sinestésica) ou não (ou seja, a sinestesia neurológica), é algo que caminha lado a lado com o fazer artístico de forma geral, e que se relaciona intimamente com a experiência sonora e musical que temos.

Aferir essa intimidade entre os dois conceitos no ato de analisar a escuta e a apreciação musical não é a única conclusão apresentada pelos autores presentes na revisão dessa seção; eles também se ocuparam em analisar *composições musicais* que utilizam recursos sinestésicos. Dentro da música de concerto e fora dela, o trabalho composicional analisado por Basbaum (1999) passa pela utilização da sinestesia enquanto “inspiração” e “matéria prima” de determinados compositores, que se baseiam principalmente na relação entre cor e som como mote

temático de suas determinadas peças analisadas pelo autor (BASBAUM, 1999, p. 46-55).

Mora, na relação entre esses tópicos, a interligação de fazeres artísticos musicais a partir do cruzamento de percepções que a sinestesia proporciona tanto para sinestetas quanto para qualquer um que esteja vivenciando alguma forma de pseudo-sinestesia, simulada em alguma atividade prática, passando pela capacidade que a composição musical tem de fazer com que diferentes conteúdos inerentes ao aprendizado musical trabalhem em conjunto.

Bragança (2010) analisa profundamente a forma com que a sinestesia se faz presente no processo de significação musical (retomando os conceitos de remissões musicais intrínsecas e extrínsecas presentes em Nattiez⁵), e na composição musical em si. No cerne de seu trabalho, ele explica sobre a *escuta sinestésica*.

A escuta sinestésica consiste numa percepção que privilegia o instantâneo: a percepção das transposições das sensações sonoras em outras sensações. Essa forma de percepção é subestimada por estar associada a uma escuta primitiva. Apesar de sua característica eminentemente pontual, podemos “temporalizar” a escuta sinestésica, tomando consciência das sinestésias que surgem a cada momento e acompanhando como as transformações sinestésicas vão conduzindo a forma musical. Ao olharmos a música a partir da perspectiva sinestésica, perceberemos que as elaborações estruturais só têm sentido e geram forma à música se têm a função de criar e transformar sinestésias. Sob este ponto de vista, uma elaboração estrutural será considerada ineficaz se não for capaz de conduzir transformações sinestésicas no ouvinte (BRAGANÇA, 2010, p. 84).

É mister aqui perceber que há potencialidade em trabalhar o fazer musical e a musicalidade intrínseca à vivência humana com recursos sinestésicos, uma vez que a sinestesia permeia nossa percepção musical e de eventos sonoros criativos de forma geral. O valor disso para a sala de aula é o ponto de interesse da nossa proposta aqui colocada.

Considerando os conteúdos diversos que são trabalhados especificamente em aulas de música na Educação Básica, e que a prática composicional é capaz de impulsioná-los em muitas atividades pedagógicas na sala de aula (SALGADO, 2001), perceber a associação entre música e sinestesia a partir da prática de

⁵ “Aquilo que denominamos “significações”, quaisquer que sejam as formas simbólicas (linguagem, música, mito, cinema, pintura, etc.) em que aparecem, explicam-se semiologicamente por três princípios: todo signo é a remissão de um objeto a uma outra coisa (Santo Agostinho); o signo remete a seu objeto pelo intermédio de uma cadeia infinita de interpretantes (Peirce); estes interpretantes se repartem entre as três instâncias que caracterizam todas as práticas e as obras humanas: o nível neutro, o poético e o estético (Molino)” (NATTIEZ, 2004, p. 6).

composição norteia, de forma principal, o produto de nosso trabalho aqui apresentado.

2.3 Entendendo o papel da Música na Educação Básica

Para vislumbrar a possibilidade de trabalhar a composição musical de forma sinestésica em uma aula de música, consideramos importante refletir sobre as seguintes questões: qual o lugar que ocupa a música hoje na Educação Básica? Qual lugar ela já ocupou no passado? Como manuseamos esse espaço? São reflexões que se impõem a partir de um cenário em que a presença da música nos contextos escolares se dá de forma bastante diversa, consoante a legislação:

Apesar dos esforços que culminaram na sanção da Lei nº 11.769/08, atualmente substituída pela Lei 13.278/16, a música não encontra seu lugar garantido por lei enquanto componente curricular da educação básica em todos os contextos educacionais brasileiros. A atual legislação prevê a música (junto ao teatro, à dança e às artes visuais) como uma das linguagens constituintes do componente curricular Arte, o que pode sugerir diversos modos de incluir (ou não) a música na escola (MEURER *et al*, 2017, p. 1).

Em um cenário em que a música está “misturada” e, de certa forma, diluída em uma grande disciplina de “artes”, é preciso que o próprio professor de música, que, muitas vezes, passou por curso superior de caráter específico – Licenciatura em Música – que lhe permitisse atuar na sua área profissional, entenda aspectos que podem ensejar que seu trabalho sequer exista. A noção de que a música é importante por ser somente música, algo que é de entendimento acessível para outros músicos no nosso contexto social em particular, não é uma justificativa suficientemente válida para que haja uma disciplina de música separada das demais artes no ambiente escolar (MEURER *et al*, 2017).

Meurer e os demais autores do artigo supracitado identificam que uma defesa da Educação Musical que só ecoa entre outros professores de música e que não atinge as demais áreas da educação causa um ruído grande na comunicação acerca do assunto quando chegamos nas esferas políticas e administrativas do país. Licenciaturas específicas foram criadas para todas as linguagens artísticas, mas os concursos públicos no Brasil ainda, de forma geral, cobram por formações polivalentes.

[...] essas concepções utópicas nunca ajudaram a efetivar a presença da música nas escolas. Se há um consenso social e político de que o ensino de música seja tão importante e merece lugar específico na formação escolar, por que ainda temos tantos problemas para que ela seja contemplada nos concursos públicos como área específica? Após 11 anos de promulgação da LDBEN, constata-se que a maior parte dos concursos ainda busca o perfil do professor polivalente. Não seria melhor concentrar as energias na luta para uma modificação legal que estipule que os concursos para professores de artes contemplem provas específicas para cada modalidade? (SOBREIRA, 2008, p. 49)

O texto de Sobreira é de 2008, mas ainda hoje temos editais de concurso público no país inteiro pedindo por formação polivalente em Artes (o que, conseqüentemente, reduz muito o número de vagas por área de formação específica, causando uma escassez ainda maior de profissionais devidamente capacitados para o ensino de música nas escolas brasileiras, mesmo que haja um número expressivo de profissionais formados).

Tal situação parece ser reflexo da falta de políticas públicas que prevejam a existência da música em currículos escolares como disciplina específica e do lugar social que ela ocupa no debate público: uma forma de entretenimento. É possível crer que essa estrutura só será modificada se tivermos clareza do papel da música em sociedades humanas de forma geral. De acordo com Fonterrada (2008, p. 12),

Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional (FONTERRADA, 2008, p. 12).

A autora ainda relaciona a presença da música no currículo escolar como um fator atrelado ao reconhecimento social da mesma. Se ela é valorizada socialmente em determinado meio, as chances de sua presença na escola estar garantida são mais altas, enquanto que, não havendo essa valorização, a música estará sempre em uma posição subalterna às demais áreas do conhecimento que já têm espaço garantido na escola: será uma boa auxiliar para o ensino de matemática, de línguas, na reafirmação moral de hábitos e costumes (FONTERRADA, 2008, p. 13).

Há, de certa forma, quase um consenso, nos trabalhos aqui analisados, quanto à desvalorização social que o ensino de música tem na realidade brasileira das duas últimas décadas. Quando não está diluída na disciplina “Artes”, é colocada

no lugar da não-obrigatoriedade, de atividade extracurricular e optativa.

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da música em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é extracurricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis – e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis (FIGUEIREDO, 2005, p. 23-24).

E como é possível ter clareza acerca dos motivos que fazem da música um saber humano necessário e fundamental para uma formação cidadã mais completa que pode ser oferecida pelas escolas? Onde podemos buscar essas justificativas, e problematizá-las, para trazer-lhes sentido no que tange à presença da música no currículo escolar?

A resposta mora, possivelmente, no entendimento abrangente do papel da música na vida social, individual e coletiva, ou seja, somos levados a buscar saber sobre música, seus significados inerentes e suas funções e usos sociais a partir de uma visão etnomusicológica, em que os fenômenos musicais buscam ser compreendidos a partir de seus contextos de origem (NATTIEZ, 2020, p. 423). Quando compreendemos em que local específico do nosso cotidiano social a atividade musical se encaixa, ganhamos base teórico-prática suficiente para defendê-la enquanto componente curricular do ensino básico sem precisar partir automaticamente para uma posição de *advocacy*⁶, considerada até mesmo prejudicial para o debate (MEURER *et al*, 2017).

Na etnomusicologia e em áreas afins, não é nova a ideia de investigar o papel social da música e o seu lugar na vida cotidiana. Afinal, foi a partir da análise extensiva do comportamento musical de sociedades diversas que Merriam (1964) apoiou boa parte de sua argumentação no livro “Antropologia da Música”. O nono capítulo do livro (p. 209-227) é dedicado a analisar os “usos e funções” da música, classificando os usos em dez categorias: expressão emocional, prazer estético,

⁶ Em relação a como os autores definem *advocacy*: “[...] antes de nos dedicarmos a uma reflexão filosófica acerca dos motivos que justificariam a presença da educação musical na escola, partimos para a tentativa de resposta a esta situação enquanto uma defesa (*advocacy*) da educação musical na escola. Por vezes estamos mais preocupados em defender a educação musical escolar de seus “ataques” que ocupados em ter clareza sobre as razões desta” (MEURER *et al*, 2017, p. 2).

entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação psicomotora, validação das instituições e ritos religiosos, reforço da conformidade às normas culturais, contribuição à continuidade e estabilidade cultural e contribuição à integração social.

Na elaboração de cada uma das funções, o autor se dedica a demonstrar como os usos e as funções da música nos tornam capazes de perceber o quão indispensável a prática e a vivência da música são para que se determine o comportamento social. Ao falar sobre a função de manter estável e contínua uma cultura, ele diz que “como mecanismo aculturador, a música alcança quase todos os aspectos da vida”⁷ (p. 225, tradução nossa), e ainda pontua, na mesma página:

[...] não há tantos elementos da cultura que conseguem ter a oportunidade de expressar emoções, entreter, comunicar, e assim por diante, na mesma extensão que é possível fazê-los através da música. Além disso, a música é, de certa forma, uma atividade somatória da expressão de valores, um meio com o qual o coração da psique de uma cultura é exposto sem boa parte dos mecanismos de proteção que permeiam outras atividades culturais⁸ (MERRIAM, 1964, p. 225, tradução nossa).

No que diz respeito à integração social, Merriam expõe que “fica claro que ao proporcionar um local de solidariedade onde os membros de uma sociedade podem comungar uns com os outros, a música de fato tem a função de integração social” (MERRIAM, 1964, p. 226). O capítulo se encerra, na p. 227, com o argumento mais importante colocado pelo autor:

A música é claramente indispensável para a promulgação apropriada das atividades que constituem uma sociedade; é um comportamento humano universal - sem ele, é questionável que humanos possam mesmo ser chamados de humanos, com tudo que isso implica⁹ (MERRIAM, 1964, p. 227, tradução nossa).

Uma afirmação dessa magnitude, feita após uma extensa análise do comportamento social de diversos povos em torno dos usos e funções da música na

⁷ “[...] as an acculturative mechanism, music reaches into almost every aspect of life” (MERRIAM, 1964, p. 225).

⁸ “[...] not many elements of culture afford the opportunity for emotional expression, entertain, communicate, and so forth, to the extent allowed in music. Further, music is in a sense a summatory activity for the expression of values, a means whereby the heart of the psychology of a culture is exposed without many of the protective mechanisms which surround other cultural activities” (MERRIAM, 1964, p. 225).

⁹ “Music is clearly indispensable to the proper promulgation of the activities that constitute a society; it is a universal human behavior - without it, it is questionable that man could truly be called man, with all that implies” (MERRIAM, 1964, p. 227).

vida cotidiana – vida essa que, de acordo com De Certeau (1998), é baseada na prática constante de reforço de hábitos – nos faz convergir para a ideia de que é necessário propagar hábitos musicais nos espaços de ensino da nossa sociedade em específico, que é igualmente permeada por ritos e eventos musicais de todo tipo na vida cotidiana, como uma forma de manter nossa cultura com estabilidade.

Merriam não foi o único a defender a propagação da informação musical de todo tipo por meio do ensino com a justificativa de que essa prática faz parte dos mais basilares aspectos da vida humana; o trabalho de Álvares (2016) também aponta para uma presença predominante de atividade musical já em tempos históricos muito remotos e distantes, levantando, a partir de um apanhado histórico breve, a possibilidade de que as artes e a linguagem surgiram mais ou menos durante a mesma época¹⁰.

Tentando investigar qual seria o “papel primordial da música”, Álvares (2016) traz uma extensa revisão bibliográfica sobre as possíveis origens primordiais da música. Dados referentes aos primeiros instrumentos musicais, colocados no texto a partir de fotos de flautas feitas de ossos de animais, são um exemplo (p. 76).

Na busca pelas origens da música, o autor lista nove teorias que resultaram da sua revisão de outros autores sobre o tema: a da evolução, a do ritmo, a da música de trabalho, a da imitação, a da expressão, a da fala melódica, a do acalanto materno, a da comunicação (ou sinais) e a da ligação ao sobrenatural (p. 77-78). Há, ainda, a revisão do que apontam os autores Nettl, Gaston e Sloboda (p. 79), também por ele citadas. Mesmo dentre essas possibilidades de origem, o autor destaca que não há como saber, de forma precisa, a origem da música, ainda que haja muitas evidências que a relacionem primordialmente ao surgimento da linguagem.

Após tentar identificar a origem do surgimento da música, Álvares passa para a delimitação do significado da música, trazendo uma revisão do que pensam outros etnomusicólogos sobre o assunto, e conclui que a principal chave para o entendimento do que é música enquanto parte da cultura humana está na sua relação direta com o ser humano:

[...] a música é uma construção da relação do ser humano com o fenômeno sonoro, [...] pode-se classificar como *música* todo e qualquer *som* que

¹⁰ “Cronologicamente, podemos associar o aparecimento da linguagem ao surgimento das artes. A música, enquanto arte, pode ser considerada uma forma de linguagem humana” (ÁLVARES, 2016, p. 75).

tenha, concomitantemente, os seguintes três atributos: (a) ser produzido ou manipulado pelo ser humano; (b) ser reconhecido como música por algum grupo de pessoas; e (c) ter uma função sociocultural (ÁLVARES, 2016, p. 88).

Vale acrescentar também a importância da *intencionalidade* no fazer musical, um fator imprescindível para que se entenda o papel da música na socialização humana em diversas sociedades, que é trabalhado ostensivamente na obra de Merriam (1964)¹¹, aqui utilizada como uma das bases bibliográficas para esta revisão, e também mencionado em capítulos posteriores da obra de Álvares (2016) já referenciada.

Na perspectiva de Álvares, uma das maneiras de dar sentido ao ensino de música passa por necessariamente entender a música como um *todo*, e não somente como muitas partes separadas e fragmentadas de uma mesma área do conhecimento, como acontece nos cursos de música no ensino superior. Ele nomeia o processo como a “reunificação do saber fragmentado” (ÁLVARES, 2016, p. 96).

Para a sala de aula, é de muita valia desfragmentar os diferentes saberes musicais, no intuito de que a aula de música possa vir a ganhar um sentido de continuidade no seu decorrer na vida escolar, em que aquilo que os estudantes vivenciam e aprendem nas aulas tem um sentido processual e contínuo, mesmo que não seja progressivo e linear. Nesse entendimento, os tópicos da aula de música irão e voltarão ao longo de todo o processo de ensino, mas sempre se adequando ao contexto em que os estudantes estiverem inseridos, seja social, seja em termos de conhecimento musical acumulado ao longo dos Anos Iniciais.

Um assunto que possibilita a abordagem de diversos tópicos musicais em comunhão é o desenvolvimento da habilidade de criação musical a partir da prática de **composição** no contexto da sala de aula – essa é a tese defendida por Salgado (2001). O autor, no citado artigo, traz um diagnóstico acerca do estado do ensino de composição musical, mas no contexto do ensino superior:

[...] o uso sistemático da composição em relação a outros estudos formais ainda não é disseminado. Como resultado, não temos encontrado sinais consistentes de estudantes criando os próprios estudos para técnica instrumental, ou compondo canções com o material apresentado nas aulas de percepção/solfejo. Ao estudante não se pede regularmente que teste e aplique os conteúdos harmônicos do repertório que está sendo estudado, ou

¹¹ Alguns capítulos de *The Anthropology of Music* tratam, direta ou indiretamente, sobre a intencionalidade no fazer social da música, quais sejam, capítulos VII, XI, XII, XIV e XV.

as características históricas de estilo, em peças e exercícios compostos por ele. Fora das disciplinas de contraponto e harmonia coral, as tarefas raramente incluem invenção (SALGADO, 2001, p. 99).

A partir desse diagnóstico, o autor apresenta e elabora uma defesa da prática habitual da composição musical em quase todos os eixos temáticos do ensino superior na área de Música, resgatando em suas referências o modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick.

O problema de áreas isoladas de conhecimento foi apontado por Keith Swanwick, em relação a seu modelo C(L)A(S)P, que propõe atividades sob forma de composição, estudos de literatura musical, audição (apreciação), técnica (*skill acquisition*), e *performance* devem ser integradas no currículo. [...] O argumento por um uso *instrumental* da composição na educação de nível superior, de forma integrada a outras atividades, fica exemplificado mais uma vez (SALGADO, 2001, p. 101).¹²

Entendemos que essa forma de pensar o ensino de música é igualmente aplicável, ainda que com adaptações coerentes, à Educação Básica, especialmente se levarmos em consideração o C(L)A(S)P de Swanwick (2003): um ensino de música em que todas as competências se interligam e que consiste no desenvolvimento da composição (C), do estudo da literatura (L), da audição e apreciação musical (A), das habilidades técnicas (S) e da performance (P) (SWANWICK, 2003).

Ainda sobre o ensino de composição, destaca-se a importância de ter concepções claras também acerca das diferenças entre composição, ensino das técnicas de composição e *improviso*, considerando as especificidades da música na Educação Básica, e em que momento essas três coisas se dão no processo de ensino-aprendizagem na aula de música e na prática musical de forma geral. O improviso não é menos importante nem menos treinado em termos de técnica e habilidade do que a composição, como postulado por Larson (2008), que identifica, a partir de análise profunda de partituras e gravações de peças jazzísticas, as intersecções entre as duas práticas e hábitos musicais, entendendo-as como complementares na prática musical.

¹² Cabe destacar que o autor utilizou, em seu ensaio, textos produzidos em inglês nos anos de 1979 e 2000 pelo pesquisador e educador musical Keith Swanwick. O livro "Ensinando música musicalmente", de autoria de Swanwick, foi publicado em 1999, e a tradução para o português deu-se somente em 2003.

Entendemos também que esse ensino deve estar interligado aos outros tópicos concernentes à aula de música, como deve estar, de alguma forma, ligado ao repertório sociocultural que os estudantes já trazem de fora da escola para a sala de aula, em comunhão com o repertório porventura apresentado pelo professor à turma em momentos de audição e apreciação, buscando dar um sentido completo à prática na sala de aula, sem, contudo, cair na *guetização* ou na *folclorização* da prática musical em sala de aula.

Em um texto publicado na Revista da ABEM, Penna (2006) destrincha o significado de guetização - o encurralamento de um grupo social, deixando-o restrito às suas próprias práticas musicais.

A “guetização” - o processo de fechar em guetos -, é um dos riscos do multiculturalismo, que acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos - especialmente daqueles historicamente dominados - acaba-se por prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. No campo da educação, a guetização manifesta-se em propostas curriculares voltadas exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo, o que é uma postura bastante reducionista, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais (PENNA, 2006, p. 39).

Penna, no mesmo artigo, aponta também para o problema da folclorização, que ocorre quando deixamos o ensino acerca da diversidade com um caráter demasiado distante da realidade concreta dos estudantes.

O folclorismo está ligado à fixação e congelamento das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia (sic) do “típico”, negando o caráter vivo da cultura e caindo em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o dinamismo da cultura e da arte (PENNA, 2006, p. 40).

Para não correremos tais riscos, é necessário concebemos formas possíveis de dialogar sobre a diversidade e a pluralidade, entendendo como impactam, no cotidiano, a vivência musical dos nossos estudantes: como eles a recebem, como eles a vivenciam e de que forma podemos problematizar esse *status* em sala de aula.

Green utilizou a expressão *celebração musical* pela primeira vez em seu artigo “Ensino da música popular em si, para si mesma e para ‘outra’ música: uma

pesquisa atual em sala de aula”¹³ (GREEN, 2012, p. 61-80), no qual ela fala especificamente sobre o que ela nomeia como significados “inerentes” e “delineados” da música (GREEN, 2012, p. 63). A autora caracteriza *significado inerente* como a forma quase que abstrata com que se pensa a música em um contato meramente sonoro, desprendido da experiência social, sendo baseado quase que totalmente em como a mente humana organiza os sons e suas sequências no tempo. Em seguida, a autora caracteriza *significado delineado* como aquele que surge após a abstração da forma, e que leva em conta o contexto social e político, sendo sempre relacionado à experiência humana de troca e contato.

No decorrer desta parte do artigo, Green traz mais questões sobre o funcionamento desses tipos de significação, um em decorrência do outro, ilustrando com exemplos que encontrou em sua própria experiência: ela afirma que existe uma relação inegável entre o significado inerente e o significado delineado quando, em um caso que vemos no texto, uma pessoa pode escutar uma peça de Mozart sem, de fato, organizar a ideia da peça musicalmente ou sonoramente no seu campo de abstração, fazendo com que a escuta fique apenas “superficial”; porém, ela pode delinear significado dessa peça quando a escuta no contexto de assistir a uma ópera, associado ao evento social da ópera e à ideia de estar em uma sala de concerto escutando a peça e gostando de estar fazendo isso. Green chamará isso, enfim, de *celebração musical*:

Podemos responder positiva ou negativamente aos significados inerentes ou delineados. Respostas positivas aos significados inerentes tendem a ocorrer quando temos um alto nível de familiaridade e compreensão da sintaxe musical. Respostas positivas às delineações ocorrem quando as delineações correspondem, no nosso ponto de vista, a assuntos com os quais nos sentimos bem. Temos uma experiência de “celebração” musical quando há uma inclinação positiva a ambos significados (GREEN, 2012, p. 63).

Como adendo ao que foi citado acima, a autora ainda argumenta que o significado delineado pode ser, e, muitas vezes, de fato, é, alterado, dependendo do que pode ocorrer quando tiramos significado inerente da nossa escuta musical; neste momento, ela traz o exemplo de um crítico musical que escrevia sobre as peças de uma compositora sem saber que se tratava de uma mulher. Uma vez que

¹³ “Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom” (título original, em inglês).

este crítico descobre que se tratava de uma compositora e não de um compositor homem, ele muda os adjetivos utilizados em sua crítica para com as peças dela, parando de adjetivar como “viril”, “vigoroso” e “forte” para “delicado”, “sensível” (GREEN, 2012, p. 105).

Outra questão interessante é quando a autora apresenta o que ela chama de *alienação musical* como conceito “contrário” ao de *celebração musical*:

Ao contrário, experiências negativas relacionadas aos significados inerentes surgem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de não compreender o que está acontecendo na música e, portanto, considerar a sintaxe musical “chata” (que é como muitas crianças dizem se sentir em relação à música clássica). Respostas negativas às delineações ocorrem quando a música não é nossa; por exemplo, quando ela pertence a grupos sociais com os quais não nos identificamos (as crianças frequentemente dizem que “música clássica é para ‘gente velha’, ‘gente esnobe’ ou ‘exibidos’). A “alienação” musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados (GREEN, 2012, p. 63).

É importante salientar aqui que os conceitos de celebração musical e alienação musical não são separados de um contexto social; ao contrário, a forma como classificamos nossas experiências musicais é bastante atrelada àquela como certos tipos e gêneros musicais são compreendidos socialmente. No contexto da autora supracitada, a “música clássica” é considerada “ultrapassada”, “antiga”, e, da mesma forma, em contextos brasileiros podemos frequentemente esbarrar em situações em que uma pessoa terá uma relação ruim com todo um gênero musical por causa do grupo social que este gênero pode vir a representar. Nossos “gostos” ou “desgostos” musicais sempre serão permeados pelas convicções presentes em nosso meio social.

Se utilizarmos os conceitos apresentados por Green, poderíamos classificar as experiências musicais que temos fora do âmbito do ensino de música (escolas e cursos, vocacionais ou regulares) para começar a entender como a experiência musical funciona dentro da vivência cotidiana humana que temos de maneira geral.

Em nosso trabalho, é, então, que entra a possibilidade de utilizar a **sinestesia** como um recurso para esta contextualização do fazer musical na experiência humana, fazendo uma intersecção de um saber musical específico (a habilidade de criação musical) com outros saberes musicais e com saberes de outras áreas das artes - envolvendo, assim, em uma aula de música, tópicos que são inerentes

também às artes visuais, à dança e às artes cênicas, e os tratando de forma complementar ao que está sendo ensinado na aula de música.

Se é na composição musical que podemos desenvolver, de forma conjunta, diferentes saberes musicais ao mesmo tempo, e que é importante trazer para a Educação Musical os preceitos do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento (SALGADO, 2001); e se é, ainda, essencial a necessidade de desenvolver em sala de aula uma problematização sobre os diferentes tipos de significação e delimitação da música e da celebração musical na vida cotidiana dos estudantes (GREEN, 2012), é de suma importância que esses ideais estejam alinhados na nossa prática docente, e que sejam, de alguma forma, conectados ao nosso trabalho no chão da escola, lugar que ocupamos enquanto professores de música.

É nesta direção que consideramos, para nosso trabalho, a coerência da conjugação do ensino de composição musical com recursos sinestésicos como um dos caminhos possíveis para demonstrar que é factível e palpável alinhar a nossa visão político-pedagógica com nossa prática em sala de aula, essencialmente nos Anos Iniciais, sem que seja necessário, em nenhum momento, amalgamar todas as áreas artísticas em uma coisa só no processo de ensino-aprendizagem.

3 MÚSICA, SINESTESIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: proposta de exercício de composição para a sala de aula

3.1 Origem da proposta

A primeira vez em que desenvolvi um exercício hipotético para a sala de aula juntando música e sinestesia foi durante o próprio curso de Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica, na disciplina “Pedagogias da Música”, ministrada no ano de 2022. A cada semana, um professor deixava no Moodle¹⁴ o tema a ser estudado e desenvolvido pela turma. Na terceira semana, trabalhamos “Murray Schafer e a Educação Musical”, partindo essencialmente das premissas contidas em “O ouvido pensante” (SCHAFER, 1991).

A atividade apresentada por ocasião do curso foi aqui reproduzida no Apêndice A, da forma como foi entregue aos docentes que a solicitaram, com pequenas adequações redacionais. Sua reprodução tem o objetivo de demonstrar o interesse da autora pelo tema dessa pesquisa e a motivação para a proposição das atividades a partir de 3.3, quando, então, pretende-se preencher possíveis lacunas existentes na proposta original.

Com a hipótese inicial já formulada a partir do exercício feito para o curso, de que é possível tirar proveito de recursos sinestésicos para ensinar sobre criação e composição musical nos Anos Iniciais, refletimos sobre o tópico do trabalho para torná-lo um projeto para a aula de música em uma escola regular.

Assim, neste capítulo, será apresentada, de forma detalhada, uma linha possível para trabalhar uma proposta de *composições sinestésicas* em um projeto para a sala de aula, indo desde a concepção da ideia (o entendimento abrangente sobre a música na educação escolar e na vida cotidiana de estudantes dos Anos Iniciais) até a concretização das peças musicais a serem compostas pelos estudantes, contextualizando todo o projeto e relacionando-a com aquilo que é vivenciado musicalmente dentro e fora da sala de aula pelos estudantes.

¹⁴ “O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*/ Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é um sistema de Internet que concentra um conjunto de ferramentas de gerência pedagógica e administrativa de cursos, bem como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). [...]. O Moodle foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas e é uma plataforma de aprendizagem de código aberto utilizada mundialmente” (O QUE... 2024).

O Colégio Pedro II adotou o Moodle para suas atividades educacionais específicas e também durante a pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021.

3.2 “Mas o que é e para que serve música?”: localizando a proposta com as turmas

Um dos princípios norteadores da proposta envolve trazer para a turma que for participar do trabalho uma maneira de contextualizar os significados inerentes da música enquanto parte necessária da condição humana (MERRIAM, 1964, p. 227). Com questionamentos que seguem uma abordagem mais etnomusicológica, nesse primeiro momento, a vivência musical “geral” dos estudantes da turma é protagonista, e o professor os convida a refletir criticamente sobre o que é música no nosso contexto social, para que todos possam chegar juntos a respostas construídas por consenso para as seguintes perguntas: “O que é música?”, “Para que serve a música?”, “Quando e por que ouvimos música?”, “Quem faz música?”.

A ideia da atividade é deixar que as perguntas, ainda que envolvam questões complexas, sejam respondidas de forma livre e espontânea e permitir que a turma caminhe gradativamente em direção a um entendimento comum sobre a questão principal – “o que é música” –, tendo as demais questões como apoio: entendendo os usos e funções da música (para que serve, porque e quando ouvimos) e de que forma ela acontece socialmente no nosso contexto (quem faz música), teremos material suficiente com as turmas para começar a responder à questão principal (o que é música).

Em diferentes séries, podemos esperar diferenças entre as respostas dos estudantes, de forma geral, a cada uma dessas questões. Na infância, a vivência musical das crianças é bastante associada aos momentos em que algum repertório musical é oferecido a elas, mais do que associada a uma busca direta da criança pela música (BRITO, 2003), algo que já é muito evidente desde a primeiríssima infância (PEREIRA *et al*, 2021).

Diante desse dado, o que entendemos como possíveis respostas a essas questões envolve diretamente a maneira com que os estudantes dos Anos Iniciais lidam com a musicalidade no seu cotidiano: a música é quase sempre relacionada à sua função social (“música é para dançar, cantar, ouvir em casa...”), e pouco relacionada à matéria-prima da qual a música é formada (o som), e, muitas vezes, as respostas iniciais não tendem para esse tipo de definição. É preciso elaborar a conversa geradora dos questionamentos aqui propostos para que o tópico avance nas aulas: para além das funções indicadas pelos estudantes, o que é música? É feita de quê? Por quem?

O objetivo aqui é entender a música como **uma** das maneiras de nomear a manipulação criativa dos seres humanos sobre o som, sendo ela uma parte das artes enquanto linguagem, e que somente seres humanos produzem música, pois é uma classificação que apenas nós fazemos da nossa própria manipulação criativa do som (ÁLVARES, 2016, p. 86-88).

Com esse ponto inicial já estabelecido, é possível prosseguir o trabalho para a próxima etapa: sendo a música inerente e exclusiva ao ser humano, será que é possível usá-la para explorar a nossa humanidade? Para nos entendermos melhor enquanto pessoas? Para pensarmos sobre essa nossa condição humana, ainda que somente por esse prisma musical?

São questões densas e que podem parecer complexas quando colocadas dessa forma, mas que podem ser encaminhadas facilmente nas turmas a partir de uma adequação vocabular à faixa etária dos estudantes: “Sabendo que só o ser humano faz música, quais são as outras atividades que também são exclusivas do ser humano?”, “Já que é música é feita somente pelos humanos, podemos usá-la para representar outras atividades só nossas?”.

Mora aqui a ideia de trabalhar a música e a composição musical enquanto um meio de representação de algo muito humano: a forma com que pensamos, expressamos e processamos nossos sentimentos e nossas emoções¹⁵.

3.3 Música como representação: trabalhando a ideia de música como inerente à condição humana

Após a contextualização inicial das questões mais fundamentais que servem de premissa para todo o projeto, é necessário trabalhar a fundo com as turmas uma série de atividades de desenvolvimento do tópico que sejam preparatórias para o momento em que os estudantes, de fato, começarão a compor suas próprias peças - a etapa final do projeto.

Nessa seção, apresentaremos uma série de atividades preparatórias que servirão para este fim, e que podem ser aplicadas na ordem aqui sugerida, uma vez que a ordem posta aqui se propõe a ser seguida de forma progressiva, mas com

¹⁵ Emoções e sentimentos são conceitos distintos, ainda que se relacionem, e que possam sim ser utilizados como uma referência de comportamento humano que se dá e se processa de forma quase que “exclusiva” à espécie. Em suma, emoções são fenômenos cognitivos que geram uma reação emocional que pode ser observada pelo outro, enquanto que sentimentos são uma experiência bastante individual (CEZAR e JUCÁ-VASCONCELOS, 2016, p. 7-8).

flexibilidade. Cada uma delas possui um propósito específico relacionado às diversas linguagens artísticas como um estímulo à sinestesia, no desenvolvimento do projeto.

Apresentaremos as atividades aqui com o intuito de que possam ser aplicadas de forma fluida a um planejamento de aula, sem que haja necessidade de ocupar uma aula inteira com cada atividade, e para que o professor possa ajustá-las com autonomia à sua própria rotina de trabalho em sala de aula.

3.3.1 Atividades preparatórias

ATIVIDADE 1: Cores, sentimentos e emoções

Tendo como base o exercício reproduzido no Apêndice A, apresentado à disciplina *Pedagogias da Música* em 2022, a primeira atividade, após o período de contextualização, tem como foco o relacionamento de sentimentos e/ ou emoções humanas às cores. Para essa atividade, sugere-se estar em uma sala de aula equipada com, pelo menos, um quadro branco.

Aqui, a escolha dos estudantes será necessária e protagonista de toda a atividade - a conversa inicial do professor com a turma deve remeter à contextualização das aulas e ao fato de a música ser uma atividade intrinsecamente humana, gerando perguntas similares à da sessão anterior, como: “Quais outras atividades são específicas dos seres humanos?”, “O que mais é muito comum da nossa espécie?”. Espera-se, aqui, que, em algum momento, a resposta chegue em algo sobre a forma como processamos nossos sentimentos e emoções, com perguntas ou apontamentos que podem ser feitos pelo professor que conduzam à essa ideia: “Como expressamos nossas ideias, pensamentos, sensações e emoções? Existem outros animais que se expressam como nós?”, por exemplo.

Em um sistema simples, de votação, será possível chegar aos primeiros resultados dessa atividade. O professor poderá solicitar aos estudantes que indiquem sentimentos e/ ou emoções humanas, e anotar as respostas no quadro (para não ficar tão extenso, um número mínimo e máximo de sentimentos e/ ou emoções pode ser elencado nesta etapa), relacionando-os, em seguida, às cores.

Utilizando-se do mesmo mecanismo de votação, os estudantes deverão indicar, de forma justificada, qual cor eles acreditam melhor se relacionar com cada um dos sentimentos ou das emoções anteriormente apontados, pedindo que levantem a mão na correspondência escolhida.

O quadro 1, abaixo, sugere um **provável** resultado dessa etapa, levando em consideração um máximo de sete sentimentos e/ ou emoções, uma vez que é acessível trabalhar também com sete cores distintas.

Quadro 1 – Resultado sugerido como possível para a ATIVIDADE 1

SENTIMENTO/EMOÇÃO	COR
ALEGRIA	AZUL
TRISTEZA	ROXO
MEDO	LARANJA
RAIVA	AMARELO
CORAGEM	VERMELHO
CALMA	VERDE
AMOR	ROSA

Fonte: A autora, 2024.

Salienta-se, aqui, a importância de debater e problematizar as relações escolhidas pelos estudantes nessa etapa, para que haja consistência e, até mesmo, consciência nesse processo, estimulando reflexões acerca dos motivos que os levaram a promover tais associações (e não outras), dentre outros questionamentos pertinentes.

ATIVIDADE 2: Desenhando sentimentos e emoções

Esta atividade é dividida em duas partes, cada uma dedicada a uma maneira diferente de realizá-la (uma individual e outra em pequenos grupos de estudantes, destacando um grupo para cada sentimento/emoção). Sugerimos que a divisão do número de estudantes por grupo seja feita baseada na quantidade de estudantes que há na turma, para que haja um equilíbrio. Os estudantes precisarão ter acesso a folhas de papel e lápis de colorir diversos.

Aqui, o que faremos com a turma será uma representação visual daqueles sete sentimentos e/ ou emoções elencadas pelos estudantes na atividade 1, a partir de desenhos livres que terão como única regra seguir o “código” de cores escolhido pela turma anteriormente. Ou seja (seguindo a tabela sugerida): o desenho sobre a alegria deve ser amarelo; aquele sobre o amor deve ser rosa; o desenho sobre a calma será verde, e assim por diante.

É indicado, aqui, na primeira metade da atividade, deixar que os estudantes tomem seu tempo na fruição proposta pela atividade. Um recurso que pode auxiliar nessa fruição é justamente o de apreciação musical: os desenhos podem ser feitos ao som de um repertório, seja ele escolhido pelo professor, pela turma ou em conjunto. A escolha desse repertório deve considerar a natureza do projeto que está sendo construído; afinal, estamos tratando da forma como representamos nossos sentimentos e emoções com música e arte.

A partir da segunda metade da atividade, uma vez que ela acontecerá em pequenos grupos, é importante prezar que os estudantes consigam agir chegando a consensos uns com os outros dentro de seus grupos. O que cada membro do grupo considera, por exemplo, como um símbolo daquele sentimento que eles irão trabalhar juntos? É possível juntar todos os símbolos pensados em uma única folha de papel? Será que é possível fazer um único desenho que contenha as ideias de todos? Pode-se chegar a um meio-termo? Tudo isso precisa ser conversado entre os estudantes, e incentivado pelo professor, para evitar conflitos.¹⁶

Uma atividade similar será feita em momento posterior, ainda com os mesmos grupos, e de forma mais elaborada.

ATIVIDADE 3: Conhecendo e escolhendo repertórios em conjunto

Esta é mais uma atividade dividida em duas partes, sendo a primeira metade protagonizada pelos estudantes e a segunda metade mesclando sugestões do professor com sugestões da turma. É necessário ter acesso a um aparelho de som.

A atividade consiste em apreciar, conjuntamente, repertório musical relacionado ao grupo de sentimentos e/ ou emoções elencadas pela turma nas atividades anteriores. Se continuarmos seguindo o exemplo posto na atividade anterior, a ideia, aqui, será pedir que cada estudante faça a sua própria lista de músicas, considerando aquelas que eles mesmos conhecem, correspondentes a cada um dos sentimentos e/ ou emoções que estiverem sendo trabalhados. Ou seja, uma música para a alegria, outra para a raiva, outra para a tristeza e, assim, sucessivamente.¹⁷

¹⁶ É importante retomar aqui o mesmo apontamento que fizemos na Atividade 1: todas as escolhas dos estudantes devem, dentro do possível, ser problematizadas e conscientes, uma vez que associações de símbolos e cores a diferentes emoções e sentimentos são necessariamente permeadas pelos nossos respectivos contextos culturais.

¹⁷ É possível sugerir grupos de músicas a partir dos quais os estudantes fariam suas escolhas, tais como canções da infância, canções de determinados gêneros e que se desdobram em subgêneros

A etapa pode ser realizada de duas formas: o professor pode pedir que os estudantes escrevam, individualmente, em uma folha de papel, o nome das músicas que eles relacionam a cada sentimento, ou o próprio professor pode fazer esse controle, chamando cada estudante da turma individualmente para falar-lhe os nomes das músicas que eles relacionam aos sentimentos e às emoções (essa opção pode se dar de outras formas, considerando que, nos Anos Iniciais, ainda estamos em contexto de alfabetização até o 3º ano).

Após cada estudante fazer sua seleção de músicas, e a turma, enquanto conjunto, tiver, pelo menos, uma peça musical por sentimento, será o momento de apreciação. O professor tanto pode escolher um número específico dentre todas as peças sugeridas pela turma, como pode tentar mostrar apenas um trecho de cada uma das peças, sempre permeando a escuta com perguntas que incentivem a análise e a fruição dos estudantes: “Todos vocês consideram que essa é uma música alegre?”, “É possível imaginar que essa seja uma música calma?”, “Por que essa música em especial é triste?”, “O que essa música lembra a vocês?”, “Será que essa música seria considerada feliz em todos os lugares do mundo?”, “Será que todas as pessoas achariam essa música raivosa?”.

Para a próxima metade da atividade, é a vez de o professor trazer para a sala a sua própria seleção de peças musicais relacionadas a sentimentos e emoções. É importante que seja uma seleção de músicas composta por gêneros tão diversos quanto os que podem ter vindo dos estudantes, e que não sejam escolhas óbvias no sentido de que, dessa vez, o interessante seria trazer músicas que muito provavelmente a turma ainda não conhece. Dessa forma, seria possível solicitar que os estudantes indicassem que elementos ou aspectos dessas músicas (incluindo letra, andamento, modo, tonalidade e ritmo, por exemplo) são responsáveis pelos sentimentos e pelas emoções por eles apontados, transitando pelo que pode ser considerado como universalidade e pela desconstrução das opiniões que podem apontar para obviedades.

As mesmas perguntas da metade anterior da atividade, em relação a qual sentimento, memória ou afins essas músicas evocam, auxiliam nesse momento, especialmente quando for possível fazer uma reflexão sobre músicas que sejam cantadas e com letra; é interessante conversar com a turma sobre eventuais contradições e divergências entre uma letra de música e qual sentimento ou emoção ou músicas de estilos dançantes.

ela pode evocar musicalmente. Em caso de música estrangeira, o leque de possibilidades interpretativas vinculadas aos elementos musicais pode ser maior; afinal, quando não falamos o idioma em que uma letra de música foi escrita, podemos interpretá-la musicalmente de maneira muito distinta daquela que um falante do idioma interpretaria.

É necessário, ao final, fazer novamente uma votação com as turmas, para a escolha do repertório “definitivo” referente a cada sentimento e/ ou emoção: uma peça, dentre todas as possibilidades que foram trazidas por professor, estudantes e turma, que represente cada um dos sentimentos e/ ou emoções que está sendo trabalhado pela turma. Esse repertório definitivo será necessário para as atividades futuras, especialmente para a Atividade 6.

ATIVIDADE 4: “Vamos falar sobre sentimentos e emoções?”

Nessa atividade, a palavra e o texto serão protagonistas. A turma, na sala de aula, precisará de acesso a folhas de papel pautadas (ou um caderno) e lápis e borracha. Proporemos aqui uma adaptação coerente para cada etapa dos Anos Iniciais, considerando os estágios de alfabetização em que as turmas se encontram em cada ano.

A ideia central da atividade é estimular o estudante a expressar-se sobre cada um dos sentimentos ou das emoções escolhidos ao início do projeto, em dois formatos: uma roda de conversa inicial e, depois, com cada um, individualmente, escrevendo uma palavra ou texto específico para cada sentimento, como se aqui estivéssemos criando “letras de música”, aproveitando-nos da atividade anterior, em que foi feita uma escuta de apreciação de peças musicais diversas que evocam sentimentos e/ ou emoções que estão sendo trabalhados em cada turma.

Para turmas de 1º e 2º anos, recomendamos que a etapa da escrita individual siga o esquema de apenas uma palavra ou uma frase para cada sentimento, por conta do período de alfabetização em que os estudantes se encontram neste intervalo de tempo. Para estudantes de 3º ano, podemos indicar um conjunto de frases curtas. Nos 4º e 5º anos, já é possível sugerir poemas curtos, com estrutura específica ou não, por ser mais fácil elaborar textos escritos um pouco mais densos nessa etapa.

A roda de conversa terá a mediação do professor, sempre trazendo as perguntas norteadoras do debate em relação a cada sentimento sendo trabalhado:

“O que seria a felicidade ou a alegria para vocês?”, “Quando nos sentimos tristes?”, “O que nos faz sentir raiva?”, dentre muitas outras possibilidades.

O momento da escrita individual pode ser coligado à escuta de apreciação musical também, caso seja adequado e não interfira de forma massiva na concentração dos estudantes na escrita dos textos ou frases; se houver peça musical “de fundo” para a atividade, ela deve auxiliar na fruição, e não atrapalhar.

ATIVIDADE 5: Simbolizando sentimentos e emoções

Aqui, teremos uma espécie de “continuação expandida” da Atividade 2: dessa vez, os mesmos grupos que trabalharam juntos nos desenhos livres sobre sentimentos e/ ou emoções devem pensar em um “símbolo”, como um logotipo, para seus grupos. É uma atividade mais simples e objetiva. Novamente, será preciso de acesso a folhas de papel e lápis para colorir na sala de aula, equipada com mesas e cadeiras que possam ser posicionadas a favor de trabalhos em grupo.

A criação do logotipo para cada “grupo de sentimento” tem um viés de aprofundamento e refinamento da dinâmica entre os estudantes componentes de cada grupo, objetivando que eles cheguem a um consenso sobre qual símbolo visual utilizar para o sentimento que eles representarão em conjunto, como ele pode ficar “mais simples” para ser reconhecido como se fosse o “logotipo de um grupo musical”, dentre outras questões pertinentes.

O professor mediará a atividade, auxiliando os grupos conforme necessidade e demanda. Os estudantes devem trabalhar com autonomia, mas com auxílio do professor, quando necessário, demandando uma ajuda mais prática com os materiais artísticos da atividade.

ATIVIDADE 6: Dançando e representando sentimentos e emoções

Dessa vez, o corpo será o meio pelo qual a atividade acontecerá, pois se trata de uma etapa longa e que envolve coordenação e cooperação internas dos grupos de estudantes formados anteriormente no projeto.

Nessa etapa, os grupos de sentimento utilizarão todo o acúmulo de materiais feitos até o momento (a saber: a tabela de cores relacionadas a sentimentos e/ ou emoções, a lista de peças musicais definitivas para cada sentimento/ emoção e os logotipos criados na última atividade) para elaborar uma **dança interpretativa** para cada sentimento/ emoção. Recomenda-se que a atividade aconteça em um espaço

amplo ou aberto, talvez fora da sala de aula regular, sem mesas e cadeiras, com acesso a algum aparelho de som.

O professor mediará a atividade de forma a auxiliar a organização interna de cada grupo e a organização das apresentações desses grupos (é preferível que sejam apresentações que ocorram somente no âmbito das próprias turmas, para evitar alguns possíveis desgastes).

As danças interpretativas serão acompanhadas pela reprodução das peças musicais elencadas pela turma como representantes de cada sentimento e os grupos se identificarão com seus respectivos logotipos. Indica-se, ainda, a utilização de roupas, adereços e objetos que simbolizem a cor e o sentimento a serem representados pelo grupo e recomendamos que essa criatividade seja incentivada, especialmente durante o ensaio.

A apresentação de cada grupo contará com exibição e arguição sobre o logotipo feito (explicação sobre o que motivou a escolha específica do símbolo e como foi feito o desenho), uma breve sinopse da proposta de cada grupo em suas danças, e a execução *per se* das danças, ao som da peça musical equivalente à emoção que o grupo representa.

Ao final, a turma é convidada a se autoavaliar nessa atividade: “As danças propostas por cada grupo refletem de alguma forma os sentimentos e/ ou as emoções representados?”, “Os grupos estavam bem preparados ou poderiam ter usado mais tempo de ensaio?”, “Foi prazeroso trabalhar essa atividade?”, “O que poderia melhorar?”. Esse conjunto de questões deve orientar o exercício de autoavaliação dos estudantes.

A essa altura, trabalhamos o tópico principal do projeto (os sentimentos e/ ou as emoções humanas representadas na música sinestesticamente) de 4 formas distintas: com roda de conversa e debate, experimentação visual, escrita e dança. Tudo isso faz parte de simular com a turma diferentes possibilidades de experiências sinestésicas no campo da percepção emocional e artística.

ATIVIDADE 7: Som, sentimento e emoções

Essa é uma atividade longa, que requer ser trabalhada junto a um assunto específico do currículo de música para os Anos Iniciais: os *parâmetros do som*. Recomenda-se que se dedique tempo para um aprofundamento razoável com as turmas. É indicado, mas não estritamente necessário, que o professor trabalhe esta

atividade com algum instrumento harmônico ou melódico, e que tenham alguns instrumentos musicais (percussivos e melódicos) disponíveis para manuseio dos estudantes ao longo da atividade.

Será uma atividade dividida entre exposição e arguição de alguns conceitos para a turma e experimentações práticas desses conceitos. A ideia aqui é utilizar os quatro parâmetros básicos do som (altura, duração, intensidade e timbre) para pensar como é possível representar as mesmas emoções que estão sendo trabalhadas ao longo de todo o projeto de uma forma sonora e musical.

O professor ficará encarregado de perguntar para os estudantes como eles classificam sonoramente um possível produto musical relacionado a cada emoção do projeto, tanto em turmas que já trabalharam em algum momento os parâmetros do som, quanto em turmas que ainda não tenham trabalhado.

Se utilizarmos o mesmo quadro de exemplo da Atividade 1, podemos ter como possível resposta de uma turma o que se segue:

Quadro 2 – Possíveis resultados para a aplicação da ATIVIDADE 7

SENTIMENTO/ EMOÇÕES	COR	DESCRITORES DOS PARÂMETROS
ALEGRIA	AZUL	Moderadamente forte, rápido (curto), agudo e “brilhante”, “claro”.
TRISTEZA	ROXO	Fraco, lento (longo), agudo ou grave, “seco”, “suave”.
MEDO	LARANJA	Moderadamente fraco, rápido (curto), mediano, “abrupto”, “incômodo”, “escuro”.
RAIVA	AMARELO	Muito forte, rápido (curto), flutuando entre graves e agudos, “bruto”, “violento”.
CORAGEM	VERMELHO	Moderadamente forte, moderadamente rápido (curto), flutuando entre graves e agudos, “voraz”, “inspirador”.
CALMA	VERDE	Fraco, lento (longo), mediano, “calmo”, “relaxante”.
AMOR	ROSA	Moderadamente forte, lento (longo), agudo ou grave, “belo”, “emocionante”, “tocante”.

Fonte: A autora, 2024.

O quadro acima se divide em três colunas: a primeira, referente a sentimentos e/ ou emoções que serão trabalhados; a segunda, com as cores relacionadas aos sentimentos e/ ou às emoções; e a terceira com descrições de como pode ser o som

de cada sentimento/ emoção, seguindo esta ordem de parâmetros sonoros: intensidade, duração, altura e timbre.

Para que esse quadro tome forma e se torne em um material de uso futuro para os estudantes, ele deve ser feito de forma mais ostensiva do que somente a partir de perguntas temáticas geradoras; as perguntas devem induzir a experimentação sonora por parte dos estudantes: “O que é um som forte?”, “Com quais emoções ele pode se relacionar?”, “Como produzimos um som forte com o nosso corpo?”, “E (por fim) com os instrumentos musicais que estão na sala de aula?”. Esse é apenas um exemplo de encadeamento para essa etapa.

Quando todos os parâmetros sonoros para cada emoção estiverem devidamente descritos, é importante que a turma tenha acesso a esses resultados, seja em uma folha de papel que fique com os estudantes e que eles possam levar para suas casas, seja a partir de cópia em um caderno específico da disciplina, dentre outras possibilidades, pois esses são os parâmetros que eles seguirão na etapa final do projeto: no exercício de *composição musical sinestésica*.

3.3.2 Atividade final: Composições sinestésicas

Chegamos, aqui, à etapa de criação musical *per se*. É recomendado que esta atividade dure um tempo razoável para que os trabalhos sejam suficientemente refinados e apreciados por toda a turma no momento de finalização e apresentação das peças entre os próprios estudantes. É uma atividade de caráter coletivo, feita em grupos, mas que pode ser adaptada para ser feita individualmente. Para executá-la, professor e turma devem ter acesso a instrumentos musicais percussivos, harmônicos e melódicos, a folhas de papel, lápis de colorir, tudo em uma sala equipada com mesas e cadeiras e um quadro branco.








A primeira etapa da atividade consiste em organizar com a turma quais serão os materiais de referência para que as composições sejam realizadas, quais serão os recursos disponíveis e qual o conjunto de regras para o exercício da composição, uma vez que a coordenação de uma turma completa na Educação Básica em um mesmo exercício desse porte pode ser muito complexo devido ao quantitativo de estudantes em sala.

Quanto ao funcionamento, tanto para a composição individual quanto em grupo, sugerimos o seguinte esquema e conjunto:

- Primeiro, dividiremos os instrumentos disponíveis entre os estudantes, e o professor ocupará uma posição de mediador e acompanhante, com o instrumento harmônico.
- Para a composição, os estudantes precisam ficar a par de quais sentimentos e emoções serão simbolizados pelos quadrados coloridos, que serão a bula para a escrita musical das composições da turma. Com a bula pronta, as sequências começarão a ser escritas pelos grupos.
- No momento seguinte, o professor proporá duas possibilidades harmônicas para trabalhar junto com os grupos: em campo harmônico de modo maior ou de modo menor. Alguns exemplos de acordes em cada modo serão tocados para a turma.
- A cada rodada de acordes nos dois modos, o professor pergunta para a turma qual sentimento os estudantes gostariam de relacionar a cada modo. As correspondências serão anotadas pelo professor, para que ele as use de base para acompanhar as composições feitas pelos estudantes.
- Com os modos definidos, o professor passará em um grupo de cada vez para acompanhar as composições sendo feitas e arranjadas pelos estudantes, acompanhando no instrumento harmônico, e construindo, junto aos alunos, a parte rítmica das peças, seguindo o que será proposto pelos grupos ritmicamente para construir uma levada ao violão ou piano, por exemplo.

Se seguirmos a mesma base das atividades anteriores, teremos mais uma possibilidade de um quadro de opções, agora completo, similar ao que em seguida se apresenta.

Quadro 3 – Quadro completo das relações que podem ser estabelecidas por uma turma ao final do projeto proposto

Sentimento	Cor	Modo	Sugestão de notação musical	Descritores dos parâmetros
ALEGRIA	AZUL	Maior		Moderadamente forte, rápido (curto), agudo e “brilhante”, “claro”.
TRISTEZA	ROXO	Menor		Fraco, lento (longo), agudo ou grave, “seco”, “suave”.
MEDO	LARANJA	Menor		Moderadamente fraco, rápido (curto), mediano, “abrupto”, “incômodo”, “escuro”.
RAIVA	AMARELO	Menor		Muito forte, rápido (curto), fluando entre graves e agudos, “bruto”, “violento”.
CORAGEM	VERMELHO	Maior		Moderadamente forte, moderadamente rápido (curto), fluando entre graves e agudos, “voraz”, “inspirador”.
CALMA	VERDE	Maior		Fraco, lento (longo), mediano, “calmo”, “relaxante”.
AMOR	ROSA	Maior		Moderadamente forte, lento (longo), agudo ou grave, “belo”, “emocionante”, “tocante”.

Fonte: A autora, 2024.

O quadro acima, desta vez, traz novas informações em relação aos dois anteriores: na segunda coluna, há o modo (maior ou menor) que se relaciona a cada sentimento e a cada cor; e, na quarta coluna, há a notação musical sugerida para a atividade. Lembremos, aqui, que o modo será uma base para que o professor

acompanhe os trabalhos dos estudantes em um instrumento harmônico, uma vez que o que os estudantes tocarão serão instrumentos melódicos (de sopro ou não) e percussivos, além da própria voz e dos próprios corpos.

Uma vez que todas as relações planejadas para a execução da atividade estiverem prontas, a turma pode iniciar o exercício, levando em consideração mais um novo parâmetro: o da relação entre os próprios sentimentos e/ ou emoções, em um sentido de convergência de um para o outro e vice-versa.

Sendo os quadrados coloridos a bula para a escrita, e as composições podendo ter, no máximo, 4 quadrados admitindo-se 2 repetições entre eles, o professor pode indicar para a turma que o objetivo, nesse exercício, será fazer uma *confluência* dos sentimentos e/ ou das emoções - uma peça que começa calma pode ficar alegre e, então, alegre de novo, e, depois, voltando a ser calma (exemplo), como também pode ser alternado (ex: calma - alegre - calma - alegre, triste - assustadora - triste - assustadora). Essa parte será feita individualmente, estudante a estudante.

Baseando-se na notação musical proposta no quadro 3, podemos prever como essas possibilidades ficariam descritas nos trabalhos dos estudantes (figura 1).

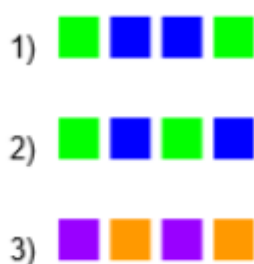


Figura 1: Sugestão de notação musical. A autora, 2024

Pode haver uma etapa opcional, ainda em grupos, que consiste em uma expansão das composições feitas anteriormente - em grupos, os estudantes podem redigir letras para as músicas (baseadas no exercício de escrita da Atividade 4, por exemplo) ou incluir mais instrumentos (como percussão, sopro, o que estiver disponível na escola e na sala de música para eles); aqui, o professor mediará uma parte em que a criatividade impera.

Ao final, as peças compostas por estudantes e/ou grupos junto ao professor serão tocadas e apreciadas pela turma, que avaliará também a experiência,

comentando sobre as composições, os exercícios e as demais atividades do projeto, em uma roda de conversa.

Trabalhar a composição musical por um prisma sinestésico durante os Anos Iniciais ajuda a trazer para os estudantes a visão de que o conhecimento musical não é feito de diversas partes separadas, e, sim, que ele, na verdade, é elaborado e está presente nas junções e conjunções, em etapas processuais que visam um fim comum: o desenvolvimento da musicalidade daqueles estudantes, de forma que ela seja funcional para a vida cotidiana deles, que ela possa ser aproveitada fora do ambiente escolar e acadêmico.

Salientamos, aqui, a importância, ao professor interessado na aplicação desse projeto, das adaptações que se fazem necessárias para diferentes contextos escolares. Uma escola que não tem sala de música ou instrumento musical, mas que tem uma sala com computadores, pode ter seus exercícios feitos em instrumentos digitais, que são acessíveis em computadores com internet, e até em smartphones.¹⁸

Esse é apenas um exemplo de adaptação das atividades propostas aqui; cabe ao professor decidir a aplicabilidade dessas atividades em sua prática docente, de forma autônoma.

¹⁸ Alguns instrumentos e aparatos musicais digitais disponíveis *on-line*, tanto para computadores quanto para smartphones, são recomendados abaixo, pensando em diferentes contextos escolares e de ensino de música de forma geral:

- Chrome Music Lab, que pode ser encontrado em <https://musiclab.chromeexperiments.com/>
- BeepBox, que pode ser encontrado em <https://www.beepbox.co/>
- Soundtrap, que pode ser encontrado em <https://www.soundtrap.com/pt-BR/musicmakers>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolhemos trabalhar com a sinestesia na composição musical por vermos, nessa junção, a possibilidade mais completa de congregar os diversos assuntos concernentes à Educação Musical em uma prática pedagógica pensada para aulas específicas de música, que possam se dar em salas-ambiente, com instrumentos musicais disponíveis e dentro de tempos semanais de aula para cada turma. Entendemos, ainda, que nossa proposta pode funcionar de forma mais completa nas aulas de uma disciplina específica de música, em séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo dessa proposta.

Cada atividade do projeto aqui proposto foi pensada para que a habilidade de criação e composição musical a partir do mote de sentimentos e emoções fosse ensinada de forma processual, passando, primeiro, pela definição do que é música no nosso cotidiano social (individual e coletivo), para, então, pensarmos a música enquanto parte da condição humana, sendo feita exclusivamente por nossa espécie, até, enfim, encontrarmos outros aspectos da nossa condição que não estão presentes da mesma forma em outros animais: a maneira com que expressamos nossos sentimentos e emoções.

Seguimos, então, para as atividades práticas preparatórias, cada uma aprofundando os cruzamentos provenientes das metáforas sinestésicas que utilizamos ao longo do projeto: sentimentos e emoções foram relacionados a cores, palavras, gestos e, enfim, sons musicais, para, então, desenvolvermos composições que remetessem a todo esse trabalho.

Creemos não ser possível juntar todas as linguagens artísticas de forma emplastrada em uma única disciplina escolar, e nossa proposta defende justamente que seja materializada em aulas específicas de Educação Musical, mas reconhecemos que não é impossível que as diversas linguagens artísticas dialoguem entre si, cada uma em seu espaço e a partir de seu prisma, podendo ser exploradas com a profundidade necessária, sem se misturarem nem se excluírem - como na experiência neurológica do sinesteta, em que a percepção de diferentes formas e estímulos se cruza, mas nunca se torna uma só.

Nesse sentido, destacamos a importância do ensino de música enquanto uma disciplina específica no contexto da Educação Básica em escolas brasileiras, considerando a prática musical como uma característica fundamental dos diversos

povos que habitam nosso país e de praticamente todos os povos do mundo e por entendermos que somente quando a música está em um espaço de ensino propriamente específico é que podemos abordar de forma mais aprofundada e tecnicamente mais adequada tópicos que são necessários para a musicalização nos Anos Iniciais - como a composição e criação musical, a proposta-fim de nosso trabalho.

Adicionalmente, a partir do ponto de vista da música enquanto componente da vida social e de suas características intrínsecas, da forma como ela está presente em nossas vidas e de como ela acontece socialmente, cremos ser possível destacar a importância da defesa de uma formação musical escolar que vise dar sentido à vivência musical de cada indivíduo e da coletividade e que permita expandir essa vivência musical para além do que é oferecido para um indivíduo musicalmente como entretenimento. A presença da música em um ensino de base ideal como componente indispensável da condição humana e como um dos fazeres artísticos e criativos que permeiam diversos ritos de toda a vida em sociedade que conhecemos pode ajudar a superar noções cristalizadas acerca do ofício da música e do fazer musical na sociedade, oportunizando aos estudantes acesso ao conhecimento essencial sobre importantes áreas do conhecimento que permearão sua vida em sociedade, o que inclui saber viver a própria musicalidade e os demais eventos musicais de seu meio social.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, S. L. A. Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: T. B. S. Álvares; P. Amarante. (Org.) **Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação**. Curitiba: CRV, 2016, p. 73-110.

ANANIAS, Thayná Cristina; GODOY, Mahayana. DANDO NOMES: O EFEITO BOUBA-KIKI EM EXPERIMENTO DE NOMEAÇÃO LIVRE. **Linguística**, Montevideo, v. 39, n. 2, p. 57-74, dic. 2023. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2023000200057&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2024.

BASBAUM, Sérgio Roclaw. **Fundamentos da cromossonia: sinestesia, arte e tecnologia**. 1999. 199 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/5011>. Acesso em: 12 mai. 2024

BRAGANÇA, Guilherme Francisco Furtado. **A sinestesia e a construção de significação musical**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-7XPHVT>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRAGANÇA, Guilherme Francisco Furtado. Parâmetros para o estudo da sinestesia na música. **Per Musi**, [S.L.], n. 21, p. 80-89, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-75992010000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/9ncHntqJT9GzYDmXcMZHxwk/?lang=pt>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRAGANÇA, Guilherme Francisco Furtado. **Relações entre sensações sinestésicas, estados emocionais e estruturas musicais**. 2014. 287f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Neurociências, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9WMUJF>. Acesso em: 8 mai. 2024.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASTRO, Thiago Gomes de; GOMES, William Barbosa. "Como sei que eu sou eu?": cinestesia e espacialidade nas Conferências Husserlianas de 1907 e em pesquisas neurocognitivas. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 123-130, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672011000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2024.

CEZAR, Adieliton Tavares, JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica.

Revista IGT na Rede, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano. 1: Artes de fazer** [tradução: Ephraim Ferreira Alves]. Petrópolis: Vozes, 1998.

DICAS de português: Sinestesia. **Sinestesia**. 2023. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/dicas-de-portugues-sinestesia/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/365>. Acesso em: 9 mai. 2024

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/331>. Acesso em: 9 mai. 2024

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 2. ed.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, [S. L.], v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104>. Acesso em: 12 mai. 2024.

LARSON, Steve. Composition versus improvisation? **Journal of Music Theory**, 49:2, p. 241-275, 2008.

MERRIAM, Alan P. **The Anthropology of Music**. Illinois: Northwestern University Press, 1964.

MEURER, Rafael Prim; LACERDA, Felipe Damato de; FELAU, Rebeca Campos Berger; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Por que uma educação musical escolar?: um ensaio dialético sobre filosofia e advocacy da educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Anais da Anppom**. Campinas: Anppom, 2017. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2017/4740/public/4740-16309-1-PB.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

MORAES, João Lucio de. Sinestesia: origem da união das linguagens artísticas?. **Revista Científica do UBM**, [S.L.], p. 20-37, 8 jul. 2022. Revista Científica do UBM. <http://dx.doi.org/10.52397/rcubm.v24i47.1327>. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1327>. Acesso em: 8 mai. 2024.

NATTIEZ, Jean-Jacques; BOMSKOV, Silvana Zilli (trad). Etnomusicologia e significações musicais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.10, p. 5-30, 2004a.

NATTIEZ, Jean-Jacques; COELHO, Lucas de Lima (trad.); LACERDA, Marcos Branda (trad.). Etnomusicologia. **RevistaMúsica**, v. 20 n. 2, p. 417-434 – Dossiê Música em Quarentena, Universidade de São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/6036ad2d-1550-4b6b-b6f1-536dbed25372/03014194.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024

O QUE é o Moodle? Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=120840&chapterid=37433>. Acesso em: 18 mai. 2024.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, Vinícius Carlos; BROOCK, Angelita. O bebê, a música e a infância: a música no ambiente familiar. CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2021, XXX. **Anais do Congresso Nacional da Abem**. Abem, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/971/public/971-4224-1-PB.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais**: Relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALGADO, José Alberto. A composição como prática regular em cursos de música. **Debates nº 4**. Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 95-108, 2001.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/247>. Acesso em: 9 de maio de 2024

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, Rogério Vasconcelos. Sobre a composição musical: metamorfoses entre escuta e escritura. In: NASCIMENTO, Guilherme (org.). **A música dos séculos 20 e 21**. Barbacena: EdUEMG, 2014. p. 105-114. Disponível em:

<https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2014/2014-a-musica-dos-seculos-20-e-21.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

FRANÇA, C. C. **Trilha da Música: orientações pedagógicas**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

MARQUES, Walter Rodrigues; SILVA, Vânia Pimentel; SOUSA, Ângela Ribeiro Casas Nova de; VIANA, Marília Cristine Valente; SOUSA, Aline Ribeiro Casas Nova de; SANTOS, Eliane Cristina Leite dos; MACIEL, Sílvia Helena; DUTRA, Sílvia Teresa de Jesus Pereira. A POLIVALÊNCIA COMO BANALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE ARTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: como ser 4 sendo 1?/ polyvalence as the banalization of education in teaching art and public policies. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 29822-29841, 2021. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n3-617>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26925>. Acesso em: 12 maio 2024.

OROZCO, Tayane. **A melodia das cores: o sensível, o audível e o visível**. 2015. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais), Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/38141>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Laise Gabrielle de Oliveira. **Sinestesia: projeto de site e visualização de dados sobre a relação percebida entre cores e notas musicais**. 2021. 139f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual - Design) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/14312>. Acesso em: 10 mai. 2024.

APÊNDICE A – EXERCÍCIO ORIGINAL

CRIAÇÃO DE UM EXERCÍCIO SOBRE OUVIR E CRIAR MÚSICA (A PARTIR DA FILOSOFIA DE MURRAY SCHAFER)Título: *“Música, sinestesia e diálogo”*

Contexto educacional: 2º ano do Ensino Fundamental I (crianças de 7 a 8 anos), em uma sala de aula de uma escola regular, equipada com quadro branco.

Descrição:

Toda a atividade é centralizada na ideia de haver uma “cor” para determinados tipos de sons, cores estas baseadas em “sentimentos”. Estas cores para os sentimentos podem, e devem, ser utilizadas na criação de uma música, que será executada pelo professor em conjunto com os estudantes.

No início da atividade, o professor pede que os estudantes peguem papel e alguns lápis de colorir de cores diversas. Para dar forma ao nosso exercício, aqui vão algumas cores de sugestão, caso o professor ache isso relevante (figura 2).



Figura 2: Sugestão de uso de cores para a realização do exercício proposto. A autora, 2024.

O segundo passo é pedir que essas cores simbolizem sentimentos distintos. Vamos usar, como exemplo, o vermelho sendo a “raiva”, o amarelo a “vergonha”, o verde a “alegria”, o azul a “tristeza” e o roxo a “calma”. Como são somente exemplos, esses sentimentos podem variar de acordo com a vontade do professor. Outra sugestão é pedir que a turma elenque sentimentos, os quais vão sendo anotados no quadro. Com as cores que serão utilizadas já estando definidas, é possível fazer uma rápida votação para escolher qual cor representará cada sentimento.

Em seguida, o professor proporá o seguinte questionamento: e se, além das

cores, os sentimentos também possuíssem sons? É interessante que, para isso, o professor esteja em posse de um instrumento harmônico, como um violão ou um teclado/piano. Tocando acordes soltos, sem necessariamente seguir um ritmo ou andamento específico, ele pedirá que a turma ouça aquele acorde e o relacione com um dos sentimentos que será trabalhado. Essa etapa será repetida até que todos os sentimentos que a turma escolheu trabalhar sejam contemplados.

Uma vez decididos os sons dos sentimentos, o professor executará os acordes dos sentimentos e pedirá para que a turma, em silêncio, os mentalize o máximo que conseguir. Será, então, feita pela turma uma atividade de composição com esses sons: os estudantes irão, individualmente, pintar em suas folhas pequenos quadrados com a sequência de cores “emocionais” que eles desejarem. (Esta etapa pode ser feita em pequenos grupos, caso a turma tenha mais de 20 estudantes. Também pode ser interessante limitar o número de quadrados coloridos que a turma pode pintar, se podem repetir as cores, dentre outras possibilidades).

Depois de todos pintarem suas sequências, o professor executará os resultados ao piano/teclado ou ao violão, para que a turma possa apreciar as sequências de acordes que foram criadas, e, até mesmo, conversar sobre o que eles acharam da experiência.

Nesse trabalho inicial, propunha-se o cruzamento entre cores, emoções humanas e sons musicais, no contexto específico do 2º Ano do Ensino Fundamental, em uma sala de aula equipada com mesas, cadeiras, quadro branco e um instrumento musical melódico-harmônico (violão, piano ou outro de preferência do professor que ministrará a atividade), que serviria para executar as composições feitas pelos estudantes durante a atividade.

Toda a ideia da atividade foi centrada em conduzir um exercício de composição musical que relacionasse cores a emoções específicas, para, então, relacioná-las com sons específicos: nesse caso, acordes feitos pelo professor em um instrumento harmônico, que seriam apreciados e classificados pelos estudantes dentro das cores e emoções estabelecidas pelos mesmos ao longo da atividade. Com as três partes definidas, os estudantes poderiam compor peças musicais, escrevendo-as com a notação das cores, que correspondiam a acordes específicos escolhidos pela turma, gerando, assim, peças musicais com sequências de acordes.

Para esta pesquisa, o que começou como uma única atividade foi expandido para uma proposta mais abrangente, que traz toda uma abordagem possível para o

ensino de composição nos Anos Iniciais, utilizando mais recursos sinestésicos que não só as cores, e fundamentado com mais firmeza em uma visão específica de ensino de música e no lugar que ela ocupa na educação dos Anos Iniciais.

Com a hipótese inicial já formulada a partir do exercício feito para o curso - de que é possível tirar proveito de recursos sinestésicos para ensinar sobre criação e composição musical nos Anos Iniciais, refletimos sobre o tópico do trabalho para torná-lo um projeto para a aula de música em uma escola regular, a ser desenvolvido durante quase todo um trimestre ou bimestre de aulas, dando conta de destrinchar o assunto em mais detalhes e dando mais profundidade ao aprendizado proposto.