

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica

Tatiana Dumas Macedo

**CRIAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
a música contemporânea na sala de aula

Rio de Janeiro  
2021



Tatiana Dumas Macedo

**CRIAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

a música contemporânea na sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica/ EaD, vinculado à 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: Professora Ma. Solange Pereira de Abreu.

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M141 Macedo, Tatiana Dumas

Criação musical na educação básica: a música contemporânea na sala de aula / Tatiana Dumas Macedo. - Rio de Janeiro, 2021.

75 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: Solange Pereira de Abreu.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Música contemporânea. 4. Criação (Literária, artística, etc.). I. Abreu, Solange Pereira de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

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

Tatiana Dumas Macedo

**CRIAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
a música contemporânea na sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, vinculado à 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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Ma. Solange Pereira de Abreu  
Colégio Pedro II (EPMEB/CPII)

---

Prof. Dr. José Nunes Fernandes  
UNIRIO

---

Prof. Dr. Roberto Stepheon A. Machado  
Colégio Pedro II (EPMEB/CPII)

Rio de Janeiro  
2021

Dedico este trabalho a todos os educadores musicais,  
que acreditam e se esmeram por uma educação verdadeiramente musical.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica do Colégio Pedro II, que, ao longo do curso, colaboraram para o meu crescimento, com muita dedicação e esmero.

À Professora Ma. Solange Pereira de Abreu, por seu profissionalismo e dedicação com que orientou e revisou esta pesquisa.

Aos Professores Dr. José Nunes, Dr. Roberto Stepheson, Ma. Cristina Kreutzfeld e Dra. Mônica Repsold, que prontamente aceitaram a incumbência de participar da Banca de Defesa, e pelas preciosas contribuições advindas de suas leituras do Trabalho de Conclusão de Curso.

À Professora Dra. Anna Cristina Fonseca, Coordenadora Geral do Departamento de Música do Colégio Pedro II, pelo constante incentivo.

Às Professoras Dra. Mônica Leme e Dra. Vanessa Weber, coordenadoras do curso de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica do Colégio Pedro II, pelo apoio.

Aos meus novos e velhos amigos da Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica do Colégio Pedro II, pela frequente troca.

À minha família e aos meus amigos, pelo permanente suporte, carinho, paciência e estímulo durante mais essa jornada.

*Música são sons organizados de maneira expressiva.*  
Cecília Cavaliéri França

## RESUMO

MACEDO, Tatiana Dumas. **Criação Musical na Educação Básica**: a música contemporânea na sala de aula. 2021. 75 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, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho visa apontar a relevância da utilização da música contemporânea como recurso pedagógico-musical na sala de aula. Para tal, o estudo tem como escopo a investigação de práticas pedagógicas, da segunda metade do século XX e do século XXI, que visem à utilização deste estilo no processo de desenvolvimento musical. O trabalho traz uma reflexão sobre música contemporânea, exploração sonora, composição e notação musical. Além disso, aborda o processo de criação musical das práticas pedagógicas de Murray Schafer, John Paynter, Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito e Cecília Cavalieri França. Com o intuito de abarcar esferas de conhecimento que contribuam para a inclusão da música contemporânea na educação musical, optou-se por uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. O referencial teórico respalda-se nas considerações e nos preceitos dos pedagogos: Brito (2003; 2011; 2015; 2019), Delalande (2019 [1984]), França (2003; 2010; 2016a; 2016b; 2016c; 2019; 2021), Fonterrada (2008; 2011), Koellreutter (apud BRITO 2011; 2019; PAZ, 2003), Schafer (1991; 1994 [1977]); e Swanwick (1983), dentre outros. Por fim, foram elaboradas propostas que estimulem a vivência da música contemporânea dentro do ambiente da educação musical na sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação musical. Música contemporânea. Criação musical. Educação básica.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – A música está a serviço do homem.....	36
<b>Figura 2</b> – A comilança.....	52
<b>Figura 3</b> – A Guerra do Paraguai.....	52
<b>Figura 4</b> – Os primeiros contatos.....	53
<b>Figura 5</b> – <i>Tanka II</i> de H.-J. Koellreutter.....	60
<b>Figura 6</b> – Eventos sonoros vocais.....	65
<b>Figura 7</b> – Elementos de andamento, dinâmica e caráter.....	65
<b>Figura 8</b> – Figuras rítmicas.....	68
<b>Figura 9</b> – Elementos de andamento, caráter, dinâmica, articulação e agógica.....	68

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>10</b>
1.1.1	Objetivo Geral.....	10
1.1.2	Objetivos Específicos.....	11
<b>1.2</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3</b>	<b>Pressupostos Metodológicos.....</b>	<b>12</b>
1.3.1	Sistemática adotada.....	13
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Abordagens pedagógicas.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Composição musical.....</b>	<b>22</b>
2.2.1	Notação musical não tradicional.....	26
<b>2.3</b>	<b>Pedagogias musicais e a música contemporânea como recurso pedagógico-musical..</b>	<b>29</b>
2.3.1	Murray Schafer (1933-2021).....	30
2.3.2	John Paynter (1931-2010).....	32
2.3.3	Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005).....	35
2.3.4	Teca Alencar de Brito (1954-).....	39
2.3.5	Cecília Cavaliere França (1967-).....	42
2.3.6	Mais alguns educadores brasileiros.....	47
<b>3</b>	<b>SUGESTÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>Proposta A.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>Proposta B.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Proposta C.....</b>	<b>55</b>
<b>3.4</b>	<b>Proposta D.....</b>	<b>56</b>
<b>3.5</b>	<b>Proposta E.....</b>	<b>57</b>
<b>3.6</b>	<b>Proposta F.....</b>	<b>59</b>
<b>3.7</b>	<b>Proposta G.....</b>	<b>61</b>
<b>3.8</b>	<b>Proposta H.....</b>	<b>62</b>
<b>3.9</b>	<b>Proposta I.....</b>	<b>63</b>
<b>3.10</b>	<b>Proposta J.....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A criação é um processo fundamental na educação musical, pois requer manipulação, escuta, experimentação, reflexão, tomada de decisão e conscientização, ou seja, demanda uma apropriação dos elementos musicais e do modo como eles se relacionarão, por meio de uma atuação ativa. Pode-se considerar a composição e, também, a improvisação como ferramentas relevantes no processo da educação musical, que não devem ser negligenciadas.

Nesta pesquisa, a criação engloba o fazer musical e seus processos, ou seja, encerra a elaboração da ideia inicial, a exploração sonora, a manipulação do som, a organização e a realização desta elaboração musical, com sua fixação em algum meio e/ou *performance*. A composição é entendida como a obra musical tida como acabada, ou seja, finalizada, em determinado momento, e fixada em algum meio pelo compositor. Também pressupõe um planejamento, uma ordenação, uma estrutura, seja ela qual for, dos elementos musicais. A improvisação é a obra musical que ocorre no momento de uma realização performática.

A música contemporânea, por representar um estilo da atualidade, reflete e sugere indagações às contingências do nosso tempo, mostrando-se múltipla em tendências. Provavelmente, sua característica mais marcante é o ecletismo, a variedade de possibilidades composicionais, propiciada, também, pela inserção de qualquer espécie de material que produza som no fazer musical, ampliando o espectro do mundo sonoro. Esta abertura à exploração, à experimentação e à manipulação sonora viabiliza sobremaneira um trabalho que envolva a criação. Apesar disto, este tipo de estilo encontra-se pouco incorporado ao cotidiano da educação musical. Algumas propostas, que vão nesta direção, tratam da apreciação de paisagens sonoras e estimulam um ensino criativo por meio de improvisações livres com explorações sonoras. Contudo, é relevante que haja, no desenvolvimento dessas propostas, reflexão sobre: (a) fazer musical; (b) organização/estruturação dos elementos musicais e expressivos; (c) produção e resultado sonoros; e (d) *performance*, a fim de que se estimule a apropriação da linguagem contemporânea e de seu fazer musical.

### 1.1 Objetivos

#### 1.1.1 Objetivo Geral

Este trabalho de conclusão de curso apresenta como objetivo geral apontar a relevância da utilização da música contemporânea como recurso pedagógico na sala de aula.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

Neste trabalho, serão destacados os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar propostas pedagógicas, vivenciadas a partir da segunda metade do século XX, que utilizem a música contemporânea como recurso pedagógico-musical;
- b) verificar o modo como a exploração sonora é aplicada nestas propostas pedagógicas;
- c) averiguar a relevância da utilização do estilo da música contemporânea no processo da educação musical; e
- d) sugerir propostas para que se estimule a vivência da música contemporânea na educação musical em sala de aula.

## 1.2 Justificativa

O processo de criação musical influencia positivamente no desenvolvimento da criatividade da criança, que, de modo geral, está aberta à pesquisa e à exploração. Contudo, com o tempo, construtos sociais e culturais vão sendo impostos, limitando saberes, gostos e comportamentos. Por este motivo, dentre outros, uma das atribuições dos educadores musicais é possibilitar a vivência de diferentes experiências estéticas.

Tendo isto em vista, o estilo da música contemporânea, que é pouco incorporado ao cotidiano da educação musical, se mostra como um interessante recurso pedagógico para estimular as práticas criativas, ao ter a experimentação e a pesquisa sonora como características relevantes de sua estilística. Estas características potencializam o processo de criação na educação musical, e, conseqüentemente, a apropriação dos elementos musicais e da estruturação do discurso musical. Contudo, para que ocorra a compreensão de algo, se faz necessário o contato, a exposição a este algo, com certa frequência. Proporcionar, então, ao aluno a oportunidade de estar exposto à música contemporânea e de poder executar o estilo musical no qual ela está inserida, possibilita que haja o entendimento desta linguagem. Entretanto, não há como ensinar o que se desconhece. Diante disto e a fim de oferecer meios para que o professor se sinta mais embasado e estimulado a utilizar a música contemporânea em sua prática docente, mostra-se necessária a pesquisa de práticas pedagógicas, da segunda metade do século XX e do século XXI, que visem a exploração sonora e o processo de criação

musical, por meio da estilística contemporânea, como recurso no desenvolvimento da educação musical.

### **1.3 Pressupostos Metodológicos**

Este trabalho tem como escopo a investigação de práticas pedagógicas da segunda metade do século XX e do século XXI, que propõem a utilização da música contemporânea no processo do desenvolvimento musical. Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, ou seja, de abarcar esferas de conhecimento que contribuam com a inclusão da música contemporânea em sala de aula, o processo investigativo, empregado nesta pesquisa, baseia-se nos fundamentos de Lima e Miotto (2007) e englobam: (a) elaboração do projeto de pesquisa, que consiste em escolha do assunto, formulação de problema de pesquisa e elaboração da metodologia para responder às questões formuladas; (b) levantamento bibliográfico e das informações, que abrangem a leitura de trabalhos acadêmicos e publicações que abordam o tema investigado (música contemporânea, criação, improvisação e composição na educação musical e práticas pedagógicas de educadores, a partir da segunda metade do século XX); (c) análise explicativa das soluções, que envolve a verificação dos dados coletados; e (d) síntese integradora, que visa apresentar o resultado da análise crítico-reflexiva do material pesquisado.

Dessa forma, a metodologia empregada na pesquisa tem uma abordagem qualitativa, ao considerar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sem esboçar preocupação com representatividades numéricas. Conforme Gerhard e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa está centrada na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, que não podem ser quantificadas. Penna (2015) esclarece que, ao procurar apreender diferentes concepções, percepções e pontos de vista, assume um caráter interpretativo da pesquisa.

Do ponto de vista da sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica. De acordo com Lima e Miotto (2007) e Gerhard e Silveira (2009), pesquisas dessa natureza geram conhecimentos novos, sem que haja aplicação prática prevista. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois, segundo Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa objetiva o “aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”, bem como proporcionar maior familiaridade com o problema. Envolve, dentre outras coisas, levantamento bibliográfico e análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. Do ponto de vista dos procedimentos

técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. “As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44), ou seja, referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos ou digitais, tais como: livros e artigos científicos.

### 1.3.1 Sistemática adotada

Como lente orientadora do processo de investigação, foi escolhido o método dialético, que visa uma revisão e uma reflexão crítica dos conceitos já existentes. Por isso, para o desenvolvimento do trabalho, na seção *Pressupostos Teóricos* foram realizados levantamento bibliográfico e reflexões sobre os temas: música contemporânea, práticas pedagógicas ativas e processos de criação musical, que abarcam exploração sonora, jogos de improvisação, composição e notação musical.

Posteriormente, foram abordadas as propostas pedagógicas de educadores, cujas práticas consideram a relevância da utilização do estilo da música contemporânea no processo da educação musical. São eles: Murray Schafer, John Paynter, Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito e Cecília Cavalieri França. Paralelamente a esse momento da pesquisa, sentiu-se a necessidade da realização de uma seção em que, de certa forma, fossem colocadas em prática essas reflexões. Assim, na seção 4, foram elaboradas propostas com o intuito de estimular a vivência da música contemporânea dentro do ambiente da educação musical na sala de aula. Essas propostas têm como fundamento as práticas pedagógicas abordadas na seção anterior. Após as considerações finais, seguem as referências bibliográficas.

O referencial teórico, que serviu de base ao desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, respalda-se nas considerações e nos preceitos de: Brito (2003; 2011; 2015; 2019), Delalande (2019 [1984]), França (2003; 2010; 2016a; 2016b; 2016c; 2019; 2021), Fonterrada (2008; 2011), Koellreutter (apud BRITO 2011; 2019; PAZ, 2003), Schafer (1991; 1994 [1977]); e Swanwick (1983), para citar alguns.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Um dos objetivos da educação musical é proporcionar uma experiência que seja plural e enriquecedora. Ao oferecer a oportunidade do conhecimento de músicas de culturas, estilos e períodos diversos, amplia-se o espectro de vivências de possibilidades estético-musicais e, conseqüentemente, a formação de novas plateias.

Salles (1996, p. 151) aponta que, ao longo da história da música, há “uma imensa variedade na natureza das descobertas, nos códigos, na visão de música, nas *escolhas* sonoras e na notação musical”. O autor faz, então, uma indagação sobre qual seria o motivo desta gama de possibilidades sonoras não comparecerem nas propostas de ensino de música.

Se o homem, ao longo das eras, pôde traçar tantas trilhas e abrir tantas clareiras epistemológicas, deverá a criança ficar à parte dessa aventura do conhecimento? A liberdade e a objetividade necessárias para a *exploração*, a *descoberta*, e a *construção* do conhecimento sonoro e musical lhe são negadas em favor da obediência e da ação repetitiva ou exploratória sem sentido. Restam músicas esqueléticas e uma notação revestida de sons sem vida (SALLES, 1996, p. 151, grifo do autor).

Assim, se faz necessária a exposição do aluno a todo tipo de repertório, o que deve contemplar a inclusão da música dos séculos XX e XXI. Compreende-se a música contemporânea como aquela produzida a partir de 1960, cuja característica mais marcante, provavelmente, seja “o ecletismo, a variedade de possibilidades composicionais, proporcionados pela dissolução da tonalidade, e, conseqüentemente, sua não categorização e/ou descrição estilística fácil” (MACEDO, 2014, p. 18). Mattos (2016) acrescenta que, quando se fala em música contemporânea, não se está abordando toda a música produzida nos dias atuais, e, sim, um estilo da chamada música erudita, que é produzida por compositores e músicos, em geral, acadêmicos e/ou provenientes da academia.

Paynter (1972) destaca que o mundo contemporâneo proporciona um leque de possibilidades quase inesgotáveis. Mattos (2016), a esse respeito, explica que:

Há várias maneiras de distribuir as diferentes correntes de composição da música contemporânea. Podem-se diferenciar as tendências atuais de acordo com procedimentos técnicos, como música serial, música neotonal, música minimalista, música eletrônica e outras; conforme a ênfase em um ou outro elemento da composição, como, por exemplo, os músicos que valorizam o timbre, as tendências em que o mais importante é o ritmo, os movimentos de retorno à melodia, à harmonia ou ao contraponto; aquelas linhas em que o importante está no tipo de escrita musical, como a música com escrita precisa, a escrita em forma de roteiro, a música aleatória e a improvisação espontânea (que prescinde da escrita); poderiam também ser consideradas as relações da música com outras áreas, em que se levariam em consideração subdivisões como o teatro musical, as instalações sonoras, ou as tendências de multimídia, além de música para dança e a música para cinema, entre outras; o ambiente musical atual poderia, ainda, ser dividido entre os grupos derivados das vanguardas, como a música atonal, a música serial, a música estocástica e a música espectral (MATTOS, 2016, p. 56).

Contudo, para Paynter (1972), a educação musical tende a voltar-se para o passado, considerando apenas os sons tradicionalmente empregados, e a ignorar as possibilidades da inserção de outros sons ao fazer musical. Magre (2017) salienta que, para educadores como Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) e Luiz Carlos Csekö (1945-), a incorporação dos elementos presentes na música dos séculos XX e XXI ao fazer da educação musical permite a criação e a recriação de situações educacionais ricas e, de certa forma, únicas. Permite, também, uma mudança de paradigma, demandando uma atualização dos conceitos musicais. Esta atualização se deve à transformação de alguns elementos musicais, dentre os quais podemos citar a:

[...] mudança no conceito de melodia, o espírito de experimentação desenvolvido pelos compositores, a valorização do timbre e a inclusão do ruído como elemento passível de ser transformado em música, uma nova visão do silêncio e do espaço, as diferentes abordagens de ritmo e métrica, novos usos do gesto, a criação de diferentes grafias e a influência da tecnologia na estética musical (ZAGONEL, 2007, p. 1-2).

Borges (2014) corrobora com essa visão ao mencionar que a música, a partir do século XIX, sofreu mudanças significativas “que implicaram em quebras de paradigmas na forma de compor, na linguagem musical, principalmente no discurso e, por conseguinte, na própria escuta da música” (BORGES, 2014, p. 47). De acordo com Zagonel (2007), a melodia, durante vários séculos, era percebida com facilidade e servia como elemento condutor da música. Com o aumento da incidência de cromatização, no final do romantismo, a harmonia tonal passa a ser explorada ao máximo, ficando cada vez mais complexa, até chegar à sua extrapolação, em que não há mais hierarquização das funções tonais e nem de notas atrativas que pedem resolução. Todas as notas passam, então, a desempenhar a mesma função e a ter a mesma relevância, ao ser organizadas em uma série da, agora chamada, música atonal. Sem as funções atrativas e as notas de apoio, a melodia perde o sentido de sequencialidade e de certa previsibilidade. Sendo assim, as notas tendem a soar como esparsas e de difícil memorização e reprodução, o que pode gerar “uma das características mais marcantes da música contemporânea, que é uma música desprovida de melodia no seu sentido clássico” (ZAGONEL, 2007, p. 2). A autora ressalta que esta não hierarquização das notas e serialização também ocorreu com outros parâmetros sonoros (duração, timbre e intensidade) e até mesmo com articulações, gerando, em seu modo estrito de uso, o serialismo integral (ZAGONEL, 2007).

Borges (2014) assinala que

[...] as construções motivico-melódicas diatônicas dos discursos harmônicos tonais – os quais se sustentam pela base desse sistema, seja pela dualidade tensão/repouso

ou pela hierarquia das funções tonais, que se encontram tanto no modo maior quanto no menor – foram rompidas por discursos que não dependem mais unicamente dessas condições. A quebra da direcionalidade tonal, ou seja, a busca pela resolução da tensão, somada ao cromatismo funcional, de certa forma, põe em xeque o discurso tradicional, abrindo novas formas de construção, as quais, quando não negam o sistema tonal, o transformam ou dialogam com as ambiguidades de sua escuta para criação de algo novo ou *neotonal*. (BORGES, 2014, p. 47, grifo do autor).

A experimentação e a pesquisa sonora também são características da música contemporânea. O anseio pela descoberta de uma música original, que dispusesse de uma nova sonoridade, instigou a pesquisa “no campo dos timbres, dos materiais sonoros, dos modos de tocar os instrumentos” (ZAGONEL, 2007, p. 4). O timbre passa a ser, então, um parâmetro determinante para a composição de algumas peças, como: *Ionisation* (1920-1932), de Edgar Varèse; e *Rhythmetron* (1968), de Marlos Nobre.

Na busca pela descoberta de novas sonoridades, Zagonel (2007) esclarece que há a inserção do ruído, como elemento musical, e do silêncio, desempenhando funções expressivas. Na música concreta, por exemplo, são utilizadas gravações de sons dos mais diferentes tipos, que após alguma manipulação<sup>1</sup>, são organizados e inseridos, na composição, como elementos musicais. O silêncio, por sua vez, “passa a ser percebido não somente como uma pausa para articulação de idéias ou frases musicais, mas como um elemento integrante do próprio som e com função expressiva”, pois, “o silêncio é um potencial sonoro incomensurável; do silêncio, uma infinidade de sons pode surgir” (ZAGONEL, 2007, p. 7).

Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. [...] O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música (MATEIRO, 2011, p. 246-247).

A métrica e o ritmo foram, também, abordados de forma não convencional. Zagonel (2007) aponta que a utilização de compassos não convencionais<sup>2</sup>, assim como mudanças constantes de métrica, de polimetrias, e de ritmo e polirritmias acabam por gerar sensações auditivas de desestabilização métrica. Borges (2014) explica que

[...] a composição contemporânea interfere radicalmente na regularidade métrica, adotando discursos que vão desde a polirritmia até as séries complexas, geradas, inclusive, por cálculos matemáticos sofisticados. Em algumas obras, o ritmo, no sentido métrico tradicional, é suprimido da escritura composicional, dando vez ao

---

1 O tipo de manipulação citado, aqui, refere-se à realizada, especificamente, na elaboração da música concreta, como: “mixagem, com o auxílio de outros aparelhos de gravação; de filtragem, em que se tiravam ou diminuía os sons mais agudos ou mais graves que compunham o todo, por exemplo; de corte, com o uso de tesouras desmagnetizadas que simplesmente cortavam o som, no lugar da fita onde se quisesse” (ZAGONEL, 2007, p. 13).

2 Exemplo: compassos de cinco e de sete tempos.

tempo do cronômetro, que passa a ser adotado como parâmetro temporal – como é o caso em grande parte das músicas eletroacústicas, por exemplo. Neste último caso, o conceito de ritmo passa a ser inerente às características do som em si, ao fenômeno sonoro, e, muitas vezes, foge a determinação do compositor (BORGES, 2014, p. 47).

Zagonel (2007) acrescenta que alguns compositores passaram, também, a pensar no espaço das salas de concerto e na maneira como o som as preenche. Para tal, incluíram em suas composições indicações de onde e como estarão posicionados os instrumentistas, durante a apresentação. O modo como o som percorre o espaço e chega à plateia pode gerar sensação de movimento, para isto, por vezes, são utilizadas caixas de som, posicionadas em pontos estratégicos da sala. Além do aspecto da espacialidade sonora, o aspecto cênico passou a ser incluído na composição. Com isto, novos gestos foram incorporados à realização musical, visando tanto à obtenção de um determinado resultado sonoro quanto à obtenção de uma ação cênica (ZAGONEL, 2007).

No plano formal, como parâmetro orgânico da obra, passa-se a individualizar cada vez mais suas fronteiras, ficando essas condicionadas pelas concepções e imaginação de cada compositor, ou de cada obra em si. Os instrumentos tradicionais e suas configurações passam a dar espaço, ou a dividir o mesmo espaço com máquinas ou aparatos tecnológicos, antes não admitidos na execução de uma obra. Em suma, o som em si, com suas peculiaridades, ganha *status* de elemento composicional concreto, possibilitando uma construção mental imaginária do discurso musical. Urge então, uma nova escuta e, por consequência, uma nova educação, para o ensino de uma nova música (SELF, 1967, p. 5-10 apud BORGES, 2014, p. 48, grifo do autor).

Com o desenvolvimento da tecnologia, abriu-se a possibilidade de produção e de manipulação de sons, por meio de aparelhos eletrônicos e de computadores. As possibilidades de criação musical se expandiram de tal forma, que, abarcaram inclusive compositores que não passaram pelo ensino tradicional de música (ZAGONEL, 2007).

A música contemporânea é adequada às práticas criativas, pois sua estilística evidencia as potencialidades do som de forma mais abrangente. Assim, não há, necessariamente, a preocupação com estruturas e regras tonais, por exemplo. Além disto, pode possibilitar uma abordagem musical sem os conhecimentos técnicos inerentes à execução de instrumentos tradicionais, o que possibilita permitir a vivência e a realização deste estilo, também, por crianças e músicos amadores. Cabe ressaltar o quanto “pode ser transformador abordar a música enfatizando as qualidades e potencialidades do som, livre das amarras de sistemas fechados” (MAGRE, 2017, p. 6). Um aspecto que pode causar interesse aos estudantes é o caráter transgressivo da música contemporânea, ao propor situações inusitadas, por meio do emprego de: (a) ruídos; (b) instrumentos tocados de maneira não convencional, por exemplo: utilização da harpa do piano e percussão no corpo

dos instrumentos de cordas e de sopros; (c) objetos, tais como: colheres, régua, folhas de papel, copos, baldes; e (d) gritos, sussurros e *sprechgesang*<sup>3</sup> para a voz; dentre outros.

## 2.1 Abordagens pedagógicas

A partir dos chamados Métodos Ativos, as concepções pedagógico-musicais passaram a trazer propostas que expressavam a necessidade de maior abertura com relação à maneira de ensino e aos conteúdos dados. Isto incluía a exploração do som e a criação, a fim de despertar e sensibilizar o aluno para a música (ZAGONEL, 1999). Entretanto, Zagonel (1999, p. 7) enfatiza que o ato da criação não deve ser entendido como uma ação de fazer por fazer, e, sim, uma ação que intencione “organizar os materiais sonoros de maneira coerente e dando-lhe uma forma coerente”.

O repertório erudito tradicional e, em particular, o repertório da música contemporânea são pouco conhecidos do público em geral, pois não costumam fazer parte do seu cotidiano. Esta constatação pode ser ensejada, também, pela “carência do repertório contemporâneo experimental e eletroacústico [nos ambientes escolares], o que aponta certa dificuldade pedagógica de se lidar com elementos deste repertório nas escolas” (BORGES, 2014, p. 42). Para apresentar os alunos à música contemporânea e aproximá-los desta estilística, uma abordagem possível é propor atividades lúdicas, desafiadoras e, inicialmente, com caráter improvisatório, como os jogos musicais.

Delalande (2019 [1984]) vai ao encontro deste pensamento lúdico, e propõe que a educação musical tenha como objetivo o desenvolvimento universal do músico, por meio de um ensino que abarque todas as possibilidades sonoras como admissíveis à constituição de uma música. Desse modo, antes das aquisições técnicas, deve-se estimular a vivência musical, a compreensão do sentido, a análise dos componentes e a escuta. Esta vivência, conforme Zagonel (1999), passa pelo jogo, por pertencer aos domínios da música e da pedagogia, podendo ser meio e fim. A autora aclara que o jogo musical pode, também, ser entendido como composição,

[...] posto que se trata de dominar e organizar, no tempo, os elementos constitutivos da música. O jogo musical pode ser chamado de composição instantânea. Por isto é que se propõe um ensino que parta da pesquisa e da exploração para chegar à improvisação e à estruturação sonora, esta última com o auxílio da partitura para fixar as idéias musicais (ZAGONEL, 1999, p. 6).

---

<sup>3</sup> O *sprechgesang* é um tipo de emissão vocal que se enquadra entre o canto e a fala.

Esta abordagem do desenvolvimento pedagógico, que se utiliza do jogo sensório-motor/percepção, proposto por Delalande (2019 [1984]), está embasada em Piaget e auxilia a tomada de consciência do ambiente sonoro do estudante, por meio da escuta e de movimentos corporais. Brito (2003), em acordo com as ideias de Delalande (2019 [1984]), destaca a relevância da ligação entre: (a) motricidade; e (b) produção e resultado sonoros, pois é essa ligação que proverá a expressão musical. Delalande (2019 [1984]) propõe, então, três formas de jogo, relacionadas a três dimensões presentes na música: (a) jogo sensório-motor, vinculado à exploração sonora e gestual; (b) jogo simbólico, vinculado à relação estabelecida com o som, ou seja, às sensações que a fruição musical<sup>4</sup> evoca; e (c) jogo com regras, vinculado à parte da estruturação, da organização musical (DELALANDE, 2019 [1984]).

Geralmente, relacionam-se esses três tipos de jogos a etapas etárias do desenvolvimento humano. Contudo, Delalande (2019 [1984]) defende que diferentes modos de jogo podem coadunar-se em uma mesma música. Assim, ao longo do aprendizado da música, o jogo pode variar de acordo com o ambiente, a faixa etária, a disposição dos alunos, entre outros (BORGES, 2014).

França (2016b, p. 3) explana que, na educação musical, as “atividades de jogo e imitação são meios essenciais para o desenvolvimento da função simbólica”<sup>5</sup>. A autora elucida que, durante o desenvolvimento da criança, há a adesão a diferentes formas de jogo. Assim, no estágio sensorial, por exemplo, a criança se utiliza do jogo do domínio para adquirir controle sobre suas ações e sobre o meio-ambiente. No período pré-operacional, há o envolvimento com o jogo simbólico, no qual as pessoas e os objetos estão sujeitos aos seus anseios. Com isso, há a assimilação da realidade de acordo com a estrutura interna da criança. Posteriormente, a fantasia privada do jogo simbólico dá lugar a imitação do mundo real (FRANÇA, 2016b).

Swanwick (1983), fazendo um paralelo entre os elementos de jogo e a atividade artística, argumenta que os processos psicológicos do jogo imaginativo, do domínio e da imitação, se relacionam com as formas principais de engajamento musical, ou seja, a composição, a *performance* e a apreciação. Desde modo, a composição musical teria: (a) um componente de assimilação, em que os sons são organizados de acordo com uma necessidade interna, tal qual o jogo imaginativo; (b) a *performance*, que se relacionaria com a experimentação e o controle sobre o material sonoro, assim como o jogo do domínio; e (c) a

---

<sup>4</sup> escuta, *performance* ou criação.

<sup>5</sup> Jogo simbólico é o jogo imaginativo, o faz-de-conta (FRANÇA, 2016b; DELALANDE, 2019 [1984]).

apreciação, que estaria ligada ao elemento de imitação, devido a acomodação e a reação às características da música apreciada (FRANÇA, 2016b).

Brito (2019) explica que

[...] o jogo é o próprio *fazer* musical, em suas tantas possibilidades, com seus diversos graus de complexidade. E não é preciso, tampouco adequado, afastarmos da experiência sonoro-musical para ensiná-la, pois mergulhado no sonoro e musical, conscientizamos e transformamos (qualitativamente) tais experiências (BRITO, 2019, p. 39, grifo do autor).

Brito (2019, p. 27, grifo do autor) aponta o “*jogo da improvisação* como disparador de experiências e reflexões acerca do sonoro e musical”. Este tipo de jogo, conforme a autora, é uma proposta *koellreutteriana* e visa planos abertos, integrando prática, teoria, reflexão e abertura para o novo, incluindo o que ainda está por vir. O desenvolvimento de escutas atentas e criativas é, também, indicado pela autora como relevante e não se restringe a audição de obras musicais, englobando, dentre outros, a escuta e a análise dos sons do entorno, da conversa, da história e do silêncio. Ao incitar a escuta do aluno, este tende a estar mais predisposto a estabelecer parcerias, a reagir prontamente a algum estímulo sonoro, quando tocando em grupo, e a compreender melhor as relações entre os elementos musicais. A escuta pouco atenta e criativa, no entanto, tenderá a produzir movimentos e sons desprovidos de sentido musical (BRITO, 2019).

Cabe salientar que o conceito de jogo, utilizado por Brito (2019), é o mesmo proposto por Deleuze, em que não há regras preexistentes, nem ganhadores ou perdedores, ou seja, o jogo ideal “o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, em repetições (diferentes), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades” (BRITO, 2019, p. 42). Sobre o conceito de improvisação, a autora aclara que, embora haja uma tendência à associação com algo provisório, inacabado ou mesmo malfeito, improvisar implica em criar respostas imediatas para momentos e situações diversas, sendo uma das capacidades humanas. Brito (2003) acrescenta que a improvisação está relacionada à tradição oral, em que não há a necessidade de notação, e tem como meta a comunicação instantânea e não a perpetuação. O músico, quando improvisa, se orienta por critérios e referenciais prévios para lançar “idéias, pensamentos, frases, textos...” (BRITO, 2003, p. 57). Para tal, se faz necessário estar alerta, ter iniciativa, criatividade, capacidade de relacionar e repertório (BRITO, 2019).

A improvisação, de acordo com Brito (2019), é uma ferramenta pedagógica relevante, que deve acompanhar todo o processo de educação e fazer musical. Contudo, a autora, que teve aulas com Koellreutter, ressalta que seu professor insistia na relevância da estruturação

dos projetos de improvisação e no aprofundamento das reflexões relativas aos temas abordados. Para o educador,

[...] a improvisação, no contexto de educação musical, deve ter objetivos e diretrizes, para que se torne uma experiência musical que agregue complexidade e favoreça a conscientização dos conceitos e conhecimentos envolvidos, de ordem musical e também humana (BRITO, 2019, p. 77).

Outras abordagens que podem, também, ser feitas, no caminho da introdução da música contemporânea e seus elementos, são: (a) a exploração de paisagens sonoras; (b) a sonorização de histórias, em que o ouvinte, ao escutar imagina a narrativa enriquecida pela sonoplastia; e (c) a contação de histórias, na qual a narrativa é ilustrada sonoramente com utilização de voz, corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais. Contudo, cabe ressaltar que:

De qualquer maneira, o fim de qualquer ensino de música deve prever sempre a construção musical: partir da escuta consciente e ativa, da exploração sonora e da tomada de consciência do meio. Pela escolha e elaboração do material sonoro estabelecer relações entre os sons e dar-lhes forma, o que resultará numa criação musical (ZAGONEL, 1999, p. 3).

França (2003, p. 53) arrazoa que o estudo dos sons *per si*, de certa forma, estimulado pelos currículos que demandam o ensino dos parâmetros sonoros, pode acabar por se restringir à sua condição física. Isto acarreta “a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais”. A autora assinala que, muitas vezes, essa fragmentação da música em seus elementos se faz necessária para o aprendizado e a apreensão dos conceitos. Entretanto, evidencia que, assim que possível, “as fronteiras entre eles devem se dissolver”. As propostas, sejam elas quais forem, devem ser realizadas de maneira expressiva, com contornos fraseológicos, pontos de tensão e de relaxamento, agógica e dinâmica. Caso contrário, raramente, se vai além da exploração isolada dos elementos musicais, não se percebe como eles “se relacionam com nossa maneira psicológica, emocional e simbólica de ser no mundo”, não se retoma a “integridade estética e a individualidade expressiva das obras musicais”, ou seja, não se volta à música (FRANÇA, 2003, p. 53).

Brito (2003) explicita que a produção musical ocorre por meio de dois eixos: a criação e a reprodução. No eixo da criação, encontra-se a composição, que se caracteriza pela condição de permanência e pode se dar pelo registro na memória, na gravação e/ou na notação. A composição desenvolve as possibilidades expressivas do material sonoro, pois estimula a compreensão sobre a relação dos elementos e das ideias musicais. Instiga a pesquisa, a seleção, a organização, a criatividade, a sensibilidade, a autonomia e a autoria (FRANÇA, 2003).

As possibilidades para o trabalho são infinitas, assim como os pontos de partida. Estes podem ser musicais ou não musicais, concretos ou abstratos, subjetivos ou objetivos; por exemplo: conceitos musicais (grave/agudo, curto/longo, forte/fraco, escalas); temas sugestivos de determinada caracterização expressiva (uma delicada nuvem de sons, explosões solares, fundo do mar); formas musicais (ABA, variação); grafias musicais alternativas (pontos e linhas); fotos, imagens, quadros, cores, poemas e histórias (FRANÇA, 2016a, p. 40).

Os jogos e as experiências musicais de exploração e invenção desenvolvem a descoberta sonora, a escuta e a criatividade. Contudo, em determinado momento, há a necessidade de se dominar, reproduzir e elaborar o resultado sonoro no intuito de ir além; para, por fim, fazer/compor música.

## 2.2 Composição musical

Maffioletti (2005, p. 110) compreende composição infantil como uma “atividade musical realizada pela criança que consiste em provocar sons, imprimindo sobre eles algum tipo de organização”, ou seja, em forma de uma narrativa que, pode ser construída com uma “grande variedade de formas que constituem os processos de estruturação e ordenação das experiências e os processos de produção do conhecimento” (MAFFIOLETTI, 2019, p. 136). França e Swanwick (2002) corroboram com Maffioletti (2005) ao exporem que a composição musical ocorre sempre que há organização de ideias musicais com o intuito de elaborar uma peça. Os autores acrescentam, ainda, que a composição é um processo essencial, pois gera a música, ocorrendo “sempre que alguém tem liberdade de organizar sons com a intenção de se expressar musicalmente, independente da complexidade técnica e do grau de originalidade envolvidos” (FRANÇA, 2016a, p. 39).

Schoenberg e Paynter, conforme França e Swanwick (2002), acreditavam que a prática composicional suscita a sensibilidade às ideias musicais, desenvolvendo o julgamento musical e a compreensão do pensar musicalmente. Além disso, oferecem satisfação e prazer inerentes à atividade. Zagonel (1998) alega que os alunos, por meio da prática da composição, manipulam os materiais sonoros, agindo e interagindo com eles. Assim, se apropriam dos elementos musicais, compreendem possibilidades de diálogos, estruturas, articulações, concretizam ideias, solucionam problemas e apreendem os conceitos musicais.

França e Swanwick (2002) ilustram que, ao trabalhar com a matéria-prima, os alunos podem decidir sobre a maneira de produção, de ordenamento temporal e espacial do som, bem como, determinar o fraseado, o caráter e a expressividade, de maneira crítica e construtiva. Isto pode oportunizar o processo de autonomia. Maffioletti (2019) atenta que, ao

tomar decisões, fazer escolhas e emitir opiniões, o aluno demonstra seu pensamento e conhecimento musicais e se assume como sujeito do processo. França (2016a), em acordo com esse pensamento, explicita que a criação musical enriquece a vida intelectual e criativa do estudante, desenvolvendo seu pensamento abstrato. Por se fazer autor, o estudante reforça sua autoestima.

A criação coletiva é um momento especial na aula de música, em que o indivíduo se funde ao grupo (DELALANDE, 2019 [1984]). Zagonel (1998) explana que o trabalho de criação em grupo proporciona o desenvolvimento do respeito, do ouvir o outro e a música e da crítica, disciplinando, socializando e ensinando. Visnadi e Beineke (2016), ao relatarem uma atividade de criação coletiva, revelam que os estudantes valorizavam compor em conjunto, pois consideravam

[...] que, dessa forma, o processo acontecia mais eficientemente, na medida em que os integrantes ajudavam uns aos outros e colaboravam com suas ideias e com a prática, além de ampliar as possibilidades de elaboração e execução de suas composições musicais. Sobre a negociação das ideias que surgiam entre os integrantes do grupo, as crianças explicaram que procuravam utilizar todas para que nenhum integrante ficasse insatisfeito, o que – segundo elas – tornava a composição ainda mais interessante (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 80).

Os alunos aprendem, também, uns com os outros, enquanto trabalham em grupo e quando estão apreciando as composições apresentadas à turma. Beineke (2015) esclarece que há um intercâmbio de ideias entre os estudantes. Segundo a autora, por vezes, as ideias apresentadas por determinado grupo são assimiladas por outro e apresentadas nas criações seguintes deste outro grupo.

A composição, então, como processo, estimula a apreensão da linguagem musical, ao englobar múltiplos aspectos, tais como a compreensão de: estrutura, argumento, enredo, desenvolvimento, tensão, relaxamento, surpresa, mudanças e significado. Deste modo, a composição musical “envolve o trabalho com a matéria-prima sonora de maneira direta e criativa e permite ao indivíduo tomar decisões sobre incontáveis possibilidades de organização dos sons”, estimulando e desenvolvendo o potencial expressivo das ideias musicais e a estruturação do discurso musical (FRANÇA, 2016a, p. 39). Salles (1996) acrescenta que o processo composicional, ou seja, a percepção e a manipulação dos sons e o contato com as escolhas gráficas individuais e dos colegas, articulam e estruturam as manifestações musicais. Por isso, França (2016a) enfatiza que se deve conservar e estimular constantemente o impulso natural da criança em relação à criação, propiciando “a oportunidade de explorar combinações sonoras com instrumentos e objetos, com seu próprio

corpo e com sua voz e descobrir suas possibilidades expressivas” (FRANÇA, 2016a, p. 39), ampliando, também, o repertório de ideias para suas composições.

No contexto das aulas de música, é relevante que se reserve um tempo para que os estudantes falem sobre música, sobre como estão elaborando suas composições e o que estão ouvindo, percebendo. Este estímulo desenvolve a reflexão e a compreensão do estudante a respeito de sua relação com a música e a composição, acarretando a valorização e o aperfeiçoamento da articulação dos seus conhecimentos (VISNADI; BEINEKE, 2016).

A valorização do discurso musical que a criança traz em suas composições pode ser uma maneira de reconhecer e validar seus saberes e interesses; possibilitar que elas conheçam e desenvolvam sua própria voz; e ajudá-las a expandir seus horizontes musicais (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 74).

De acordo com França e Swanwick (2002), ouvir é um meio essencial para o desenvolvimento musical, pois permeia toda expressão musical ativa, expandindo os “nossos horizontes musicais e nossa compreensão” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Contudo, os autores destacam tratar-se de um ouvir como um processo perceptivo ativo, que requer engajamento, e ressaltam que as atividades de apreciação devem estimular a observação dos materiais sonoros, dos efeitos, dos gestos expressivos, da estrutura da peça, e de como esses elementos estão relacionados.

Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e significados (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13).

Há, ainda, a influência recíproca entre a apreciação e a composição. França e Swanwick (2002) denotam que os alunos tendem a ampliar sua capacidade de perceber e reagir à música, bem como, de elaborar suas peças, depois de atividades de composição e/ou apreciação musical. Há, assim, um refinamento da atitude analítica em relação à música. Zagonel (1998) observa, também, o processo de transferência dos conteúdos aprendidos que ocorre entre composição e apreciação. Os mesmos elementos musicais trabalhados na composição, conforme a autora, são percebidos pelos alunos, quando presentes em uma obra que está sendo apreciada.

Outro aspecto que a composição pode promover, não como um fim, mas, como uma consequência, é o domínio da técnica. Delalande (2019 [1984]) salienta que quando há a repetição, sensivelmente idêntica, de um gesto em um mesmo corpo sonoro, há a descoberta sonora e a intenção de apreensão desta. A exploração sonora, a busca por possibilidades expressivas e pela maneira mais eficaz de realizar o movimento, ou seja, o gesto que expresse a concepção sonora almejada, demanda associação entre movimento e som, e,

consequentemente, repetição. Essa repetição “proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10).

Durante a atividade de composição, o professor tem o desafio de equilibrar a liberdade, que deve ser dada aos estudantes, e a sua ingerência no processo de criação e de aprendizagem. Este equilíbrio é

[...] um dilema e um desafio aos professores, porque se eles agirem com muita determinação poderão restringir a autoderminação e a capacidade das crianças em desenvolver as suas próprias ideias, embora a liberdade excessiva possa deixá-las confusas ou não lhes permitir ousar além daquilo que já são capazes de realizar por si próprias (CRAFT *et al.*, 2008 apud VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 81).

Cabe evidenciar a relevância da presença do educador e da condução das atividades, assim como o retorno, dado aos alunos, sobre suas composições. Para tal, o professor pode, por exemplo: (a) responder perguntas; (b) fazer questionamentos sobre as decisões que estão sendo tomadas; (c) dar sugestões, para ampliar as opções de elaboração; e (d) descrever o processo que está sendo realizado (BEINEKE, 2015; VISNADI; BEINEKE, 2016).

O momento da apresentação das composições é, também, um momento de apreciação musical e de socialização. Em suas pesquisas, Beineke (2011) indica que as crianças entendem que se faz música com outras pessoas e para outras pessoas. Essa é uma ocasião em que todos participam ativamente e criticamente, seja como compositor, intérprete e/ou público. Durante as aulas, então, pode-se abordar: (a) o papel do público, que analisa e avalia; (b) a possibilidade de aprender com a composição dos colegas; (c) a necessidade de ensaios, para uma boa *performance*; (d) a proposição de novas escutas e questionamentos; e (e) a apreciação de repertórios variados que apresentem relação com as ideias, apresentadas pelos alunos, advindas das propostas de criação. A proposição de atividades e conteúdos, que tenham relação com os elementos que surgiram advindos da atividade anterior, valoriza os conhecimentos trazidos pelos alunos e oportuniza que eles se expressem verbalmente e musicalmente, expondo, também, questões emocionais, tais como: pensamentos, emoções e angústias (BEINEKE, 2011; 2015; VISNADI; BEINEKE, 2016).

Compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo que se transforma e atualiza num movimento cíclico em espiral, isto é, na repetição de um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo (BEINEKE, 2015, p. 55).

Contudo, cabe considerar que nem sempre haverá composições esteticamente e musicalmente significativas. O essencial é: (a) oportunizar o exercício da tomada de decisão expressiva; (b) o processo de transformação de ideias musicais; (c) o significado que o

produto musical é capaz de comunicar; e (d) auxiliar o desenvolvimento das próprias vozes dos alunos (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Por isso, Delalande (2019 [1984]) atenta para o risco de se confundir o objetivo final do jogo, do trabalho educativo, com o objetivo imediato do processo, da aula. O educador esclarece que a obra deve ser entendida como uma regra do jogo e não como o objetivo final. A obra se trata, então, de um objeto acabado e o objetivo final do jogo é desenvolver, por meio de habilidades de produção e de escuta, a sensibilidade, a autonomia, a sociabilidade e a autoconfiança.

### 2.2.1 Notação musical não tradicional

A notação musical, conforme Ciszewski (2010), é o registro gráfico do som. A autora aclara que a notação tradicional foi desenvolvida ao longo da história da música ocidental e compreende convenções de escrita, baseadas em notas musicais e figuras rítmicas, para registrar os sons, tendo em vista as alturas e as durações. Contudo, a partir do século XX, novas formas de registro, como gráficos e figuras ilustrativas, foram sendo experimentadas e utilizadas pelos compositores (CISZEWSKI, 2010). Diante de tantas buscas por elementos musicais novos, de tantas possibilidades de criação e de tantas inovações, o registro musical, ou seja, a partitura, acabou, também, por sofrer alterações. Os compositores passaram a criar novos meios, novos símbolos, novas estratégias para comunicar os seus ideários sonoros. Por isso, de acordo com cada obra e suas particularidades, há ou não a necessidade de se inventar novos sinais gráficos, originando as chamadas partituras não tradicionais, partituras gráficas.

A partitura gráfica contém uma escrita não tradicional, que permite, ora a associação entre som e o gesto físico que o produzirá, ora a associação entre o som e a fonte sonora, o que viabiliza a realização de partituras feitas pelas próprias crianças (ZAGONEL, 1999). Por isso, alguns educadores, como Cecília França (2010; 2016a e 2016c) e Teca Alencar de Brito (2019), a denominam como notação musical analógica. No processo da educação musical, a analogia entre as propriedades do campo auditivo e as do visual/espacial, conforme França (2010), tende a ser uma forma de concretizar visualmente as relações entre os elementos da obra e de sua estrutura musical e uma notação que se desenvolve de maneira espontânea, em uma continuidade da movimentação pelo espaço (FRANÇA, 2010).

Ciszewski (2010) corrobora com França (2010), ao apontar que o uso de notação não tradicional, bem como a ausência de métrica, presente em algumas músicas contemporâneas, é próxima do que as crianças fazem e pode contribuir para o desenvolvimento musical do

aluno, a partir da criação e da significação de símbolos. Essa abordagem da música contemporânea acaba por estimular a

[...] ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste (CISZEVSKI, 2010, p. 32).

A autora denota, ainda, que a notação não tradicional propicia o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da expressividade das crianças (CISZEVSKI, 2010). “Surgem, então, pontos, linhas, contornos, emaranhados e arabescos”, que auxiliam na expansão das possibilidades imaginativas e criativas (FRANÇA, 2010, p. 73).

Abreu e Duarte (2020) assinalam que o aprendizado da notação musical não está restrito à capacidade de leitura e escrita. Ele é relevante pois abarca, também, a apropriação dos elementos estruturadores da prática musical ao instigar a tomada de consciência do processo, ou seja, a atuação de um modo mais intelectual (ABREU; DUARTE, 2020). Desta forma, entende-se que o registro escrito mostra-se tão relevante quanto o registro feito por meio de gravações.

O compositor está constantemente criando, atualizando, detalhando sua escrita musical, com a intenção de registrar e expressar da melhor forma possível seu ideário sonoro. Salles (1996), em acordo com esse pensamento, menciona que, de modo geral, a invenção das grafias musicais não é gratuita ou casual, e sim fruto de necessidades específicas advindas do desenvolvimento dos sistemas dos sons e das composições musicais no “arco semiótico de cada cultura em que foi engendrada” (SALLES, 1996, p. 153). Entretanto, é sabido “que nenhuma forma de notação é capaz de registrar todas as nuances e sutilezas que fazem da música uma forma simbólica tão rica. Tampouco o domínio da leitura é garantia de uma prática musicalmente consistente” (FRANÇA, 2016c, p. 73). Tendo isto em vista, França (2016c) salienta que a notação analógica não pode ser entendida como uma etapa preliminar da notação convencional ou um paliativo para a não compreensão da notação tradicional, e, sim, como mais uma forma legítima de escrita musical. A autora, então, enfatiza que saber ler requer muito mais do que saber decifrar nomes de notas e figuras rítmicas, “implica em extrair das diversas formas de registros gráficos sua máxima expressividade” (FRANÇA, 2016c, p. 74).

Salles (1996) argumenta que, embora a escrita musical possa parecer precoce quando dirigida a crianças pequenas, ela está na gênese do processo de construção do conhecimento musical, da própria música na criança, pois, está relacionada com a materialidade da música. Desse modo, o aprendizado dos signos gráficos não deve ser fruto de um procedimento

imitativo constante e esvaziado de significado e de sensibilidade, pois os signos gráficos musicais “devem ser mediadores de uma relação viva entre o homem e a música” (SALLES, 1996, p. 151). Por isto, inicialmente, o aluno deve experienciar os sons, ou seja, explorar, perceber, produzir, pois é por meio da atuação na materialidade destes que significações e conceitos poderão ser gerados. Com isto, a notação deve ser estimulada na medida em que é uma necessidade interior e não algo imposto exteriormente (SALLES, 1996). Brito (2003) apoia este pensamento e elucida que o conceito de registro de um som pode ser trabalhado com crianças pequenas, por volta dos três anos de idade, desde que ocorra “em situações significativas de interação e apropriação dos sons e de construção de sentidos” (BRITO, 2003, p. 178).

Com base nos preceitos do *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical* de Swanwick e Tillman (1986), França (2016a) explicita que o aprendizado da música percorre um caminho em que

[...] primeiramente, a criança se interessa pelos sons propriamente ditos, sem se preocupar com sua expressividade ou organização estrutural. Em seguida, quando consegue controlar melhor os sons, ela se interessa pela expressividade dos mesmos. Mais tarde, passa a organizar gestos expressivos e frases em estruturas mais longas, produzindo contrastes, seções, variações (FRANÇA, 2016a, p. 46).

Tendo em vista esta relação de certa progressividade no desenvolvimento musical, Salles (1996) aponta cinco tipos de notação criados por crianças de seis a onze anos de idade: (a) pictografia musical; (b) notação linguística; (c) notação plástica; (d) notação analógica; e (e) notações mistas. A pictografia musical refere-se ao desenho da fonte sonora e/ou ao desenho de imaginação. É uma descrição figurativa e simbólica. A notação linguística é uma descrição verbal e onomatopeica escrita. A notação plástica concerne em desenhos abstratos. A notação analógica diz respeito aos desenhos lineares e geométricos, e as notações mistas congregam vários tipos de notação (SALLES, 1996).

Salles (1996) esclarece que as grafias dos parâmetros sonoros passarão do figurativo à abstração, da noção de estados estanques até a de transformação, envolvendo o conceito de presença ou de proximidade até o domínio das notações plásticas e analógicas. Contudo, esta passagem, conforme o autor, pode não ser linear ou em bloco. Cabe evidenciar que a notação se transforma constantemente para se adaptar

[...] às demandas da composição, da percepção, da prática musical e da compreensão e construção de conceitos; ela se transforma também em função das demandas históricas e sociais de cada grupo, seja àquelas relativas à faixa etária ou época histórica, seja às relativas à sua cultura ou modo de produção (SALLES, 1996, p. 179).

Abreu e Duarte (2020), levando em consideração esta capacidade de adaptação citada por Salles (1996), entendem que a notação musical não apresenta qualquer aspecto estático, e, sim, encontra-se em constante construção, adquirindo vivacidade e maleabilidade, tal qual o desenvolvimento humano. Por isto, os processos de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura devem perder o caráter meramente memorizador e englobar a reflexão, a dialética entre estudante e música. Deste modo, a notação

Não mais se apresenta como algo meramente abstrato, mas sim *concreto*, na medida em que torna objetivos princípios essenciais da produção musical: uma figura de ritmo não é somente um sinal gráfico, mas uma síntese simbólica de uma forma socialmente convencionada de organizar o tempo, um dos parâmetros da música; o posicionamento de uma nota no pentagrama também não é algo aleatório, e sim uma relação gráfica objetiva que expressa outro parâmetro da música, a altura das notas (ABREU; DUARTE, 2020, p. 71-72, grifo do autor).

Cabe ressaltar que a música e, conseqüentemente, o ouvido musical são uma construção social. “Não somente a música é um resultado do desenvolvimento do gênero humano, mas também a capacidade de vivenciá-la” (ABREU; DUARTE, 2020, p. 73). Diante do exposto, pode-se depreender que músicos profissionais, por estarem imersos à grafia tradicional, podem sentir certo desconforto quando se encontram perante partituras com grafia não tradicional. Contudo, este tipo de escrita tende a despertar curiosidade em alunos que, conforme Magre (2017), por não estarem imersos em uma tradição de escrita, não costumam apresentar relutância para decodificá-la.

Diante das possibilidades sonoras e criativas mencionadas até aqui, se faz relevante a pesquisa de práticas pedagógicas que visem à exploração sonora e ao processo de criação musical, com a utilização da música contemporânea, como recurso no desenvolvimento da educação musical.

### **2.3 Pedagogias musicais e a música contemporânea como recurso pedagógico-musical**

Borges (2014) esclarece que as vertentes das pedagogias musicais propostas por compositores-pedagogos da segunda metade do século XX tendem a se basear no fazer musical, ou seja, na criação, na escuta ativa, e na exploração de sonoridades e suas características. Estas vertentes destacam uma postura mais *acolhedora do sujeito*, como as apresentadas pelos educadores dos Métodos Ativos em Música. Isto passa a ser, então,

[...] uma tendência que se torna mais incisiva a partir da segunda metade do século XX: a necessidade de substituição dos métodos rígidos de trabalho por procedimentos em que temas estudados de maneira criativa conduzem a outros, o

que permite a construção, pouco a pouco, de uma rede de relações, e é desse modo que se constroem o conhecimento e a experiência do sujeito (FONTERRADA, 2008, p. 191).

Conforme Fonterrada (2008), os Métodos Ativos, primam pela vivência da criança, aproximando-a, envolvendo-a e fazendo com que a música faça parte de suas vidas. A autora cita Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Shinichi Suzuki (1898-1998), Carl Orff (1895-1982) e Edgar Willems (1890-1978) como os cinco educadores musicais mais influentes do início do século XX, da chamada primeira geração dos métodos ativos. A segunda geração, que se deu no final da década de 1950 e década de 1960, aproximou os procedimentos das aulas de música com a produção, as pesquisas e as experiências sonoras iniciadas por Pierre Schaeffer (1910-1995) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007), músicos da chamada vanguarda musical (FONTERRADA, 2008). Desse modo, mostra-se pertinente a abordagem sucinta de alguns desses pedagogos da segunda metade do século XX e do século XXI, a exemplo de: Murray Schafer, John Paynter, Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito e Cecília Cavalieri França, cujos trabalhos buscam estimular a criação e a utilização da música contemporânea como recurso pedagógico-musical.

### 2.3.1 Murray Schafer (1933-2021)

Raymond Murray Schafer foi músico, compositor e educador. Nasceu em 18 de julho de 1933, em Sarnia, província de Ontário, no Canadá, e faleceu em 14 de agosto de 2021<sup>6</sup>.

O pensamento de Schafer, de acordo com Fonterrada (2011), pode ser apresentado em três eixos. O primeiro eixo aborda a relação entre som e meio ambiente. Esta relação foi denominada pelo educador como *soundscape* e “traduzida nos países de língua latina como ‘paisagem sonora’” (FONTERRADA, 2011, p. 277). Este eixo deriva de pesquisas no campo da *ecologia acústica*<sup>7</sup>, que trata do estudo dos sons e de sua interação com a vida e a sociedade, ou seja, aborda como os efeitos acústicos do ambiente afetam os seres que ali vivem (SCHAFER, 1994 [1977]). Schafer (1994 [1977]) menciona que, a partir da Revolução Industrial e da Revolução Elétrica, uma multiplicidade de novos sons foi

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/r-murray-schafer-emc> e <https://www.cbc.ca/music/r-murray-schafer-composer-writer-and-acoustic-ecologist-has-died-at-88-1.5404868>. Acesso em: 14 ago. 2021.

<sup>7</sup> Conceito que teve origem e foi nomeado por Schafer (SANTOS, 2016).

introduzida ao meio ambiente, gerando uma quantidade grande de informações acústicas e causando poluição sonora. Por isso, o educador acredita que se deve

[...] aperfeiçoar os modos de apreensão do som pelo homem, valorizar sua importância, e fazer um profundo trabalho de conscientização a respeito de seu impacto no ambiente, por indivíduos e comunidades, tornando-os cúmplices do processo de construir campos sonoros adequados a cada um e à sociedade em que vivem (FONTERRADA, 2011, p. 278).

O *Projeto Paisagem Sonora Mundial* é uma pesquisa internacional e interdisciplinar desenvolvida por Schafer, a partir de 1970, na *Simon Fraser University*, no Canadá (SCHAFER, 1994 [1977]). Conforme Fonterrada (2011), este projeto foi o primeiro estudo sistemático da paisagem sonora do mundo, afirmando a atuação de Schafer internacionalmente e balizando o livro *A afinação do mundo* (1977)<sup>8</sup>. Outro livro importante do educador é *O ouvido pensante* (1991 [1986])<sup>9</sup>, que reúne as primeiras produções sobre educação musical<sup>10</sup> de Schafer.

O segundo eixo, para Fonterrada (2011), propõe o conceito de confluência das artes. A partir deste ideal, em que várias linguagens artísticas interagem, sem que haja primazia de uma sobre a outra, Schafer criou um novo gênero intitulado por ele de *Teatro de Confluência*. Cabe salientar que, considera-se, também, a interferência sofrida pela ação do meio, pois, as obras são concebidas para serem realizadas em espaços diversos e, conseqüentemente, estão sujeitas a influências de ambientes não controlados. Fonterrada (2011) acrescenta, ainda, que esta confluência das artes é proposta por Schafer como um caminho para superação da fragmentação e a desagregação atuais, ao estimular integração e união.

O terceiro eixo é constituído pela relação entre o sagrado e a arte. Esta relação envolve: (a) a aproximação com a Filosofia Oriental ou da Antiguidade; (b) a apreensão intelectual de caráter holístico, ou seja, por imersão na arte e na vida; e (c) o propósito primeiro da arte, que, de acordo com Schafer, é o de promover mudanças (FONTERRADA, 2011).

Fonterrada (2011) explana que as propostas de trabalho de Schafer são caracterizadas por uma não linearidade, como uma trama de redes de simultaneidades, em um modelo em constante expansão, e por um não direcionamento a faixas etárias específicas, pois, tal como o aprendizado em sociedades tribais, ocorre com pessoas de diferentes idades que compartilham experiências. A autora assinala, ainda, que os exercícios elaborados pelo

---

<sup>8</sup> The Tuning of World (1977).

<sup>9</sup> The Thinking Ear (1986).

<sup>10</sup> O compositor na sala de aula, Limpeza de ouvidos, A nova paisagem sonora, Quando as palavras cantam e O rinoceronte em sala de aula (SCHAFER, 1991 [1986]).

educador relacionam-se à exploração criativa dos sons e/ou ao aperfeiçoamento técnico e/ou à escuta atenta e crítica e têm embutidos valores que visam contribuir com a qualidade de vida no planeta (FONTERRADA, 2011).

Dirigindo-se aos educadores, Schafer (1991 [1986]) destaca alguns pontos que considera fundamentais, tais como: (a) a prática deve ser anterior ao conceito, pois a música é de natureza prática e advém do fazer musical e não do discurso; (b) o fracasso obriga o educador a refletir sobre seu próprio trabalho e, assim, ir ao encontro das causas das atividades propostas terem ou não obtido êxito; (c) o ensinar, assim como a vida, abarca intempéries, alterações, retrocessos e adaptações; (d) não existem mais professores, todos são aprendizes, compartilhando experiências. O professor, como tutor da classe, deve considerar se as atividades propostas são adequadas ou não à turma, fazendo alterações quando necessário e incentivando o exercício da autonomia; (e) o planejamento de uma educação musical que permita autonomia e iniciativa do professor viabiliza a construção de uma proposta significativa para o docente e seus alunos; e (f) uma aula deve ser o momento de descobertas, de interação, de criação (SCHAFER, 1991 [1986]; FONTERRADA, 2011).

Fonterrada (2011) aponta que uma das críticas ao trabalho de Schafer é a não preocupação com o ensino específico de conteúdos musicais. Contudo, a autora esclarece que a ênfase do trabalho do educador está, conforme já citado, no aperfeiçoamento da escuta, no incentivo à criatividade e à exploração e na confluência dos sentidos e das artes. Nas palavras do próprio Schafer (1991 [1986]), seu trabalho em educação musical se concentra, principalmente, em:

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFER, 1991 [1986], p. 284-285).

A obra de Schafer não pretende ser um método a ser seguido, prescrito, mas, sim, uma possibilidade, uma descrição de uma realização. Para o educador, escutar, avaliar e criticar são importantes habilidades a serem desenvolvidas e têm como objetivo forjar indivíduos capazes de contribuir para a formação de um ambiente sonoro saudável e, assim, tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

### 2.3.2 John Paynter (1931-2010)

John Paynter foi músico, compositor e educador, em escolas regulares da Inglaterra, e docente da Universidade de York, no Reino Unido (PAYNTER, 2000). Nasceu em 17 de julho de 1931, em Londres, na Inglaterra, e faleceu em 01 de julho de 2010<sup>11</sup>.

As propostas de Paynter, segundo Mateiro (2011), têm como fundamento as ideias educativas do início do século XX, que propõem como princípios a liberdade, a descoberta, e a individualidade. A estes princípios são incorporadas as concepções musicais dos compositores da época, que passaram a realizar explorações sonoras com materiais diversos e disponíveis e a incluir a tecnologia, sons eletrônicos e concretos, em suas composições.

Para Paynter (2000), a música deveria ser para todos e, nas escolas, deveria proporcionar experiências variadas e criativas, além de estimular que os alunos expressassem seus sentimentos e visão de mundo, aumentando a sensibilidade e a imaginação. O educador acreditava que, por meio da composição musical, todas as crianças poderiam participar dos processos da música, criando sua própria música (PAYNTER, 2000). Com isto, o primeiro passo para que fosse realizada uma composição deveria ser a exploração sonora, a escolha dos materiais, havendo “processos de seleção e rejeição, avaliação e confirmação em cada etapa da criação” (PAYNTER apud MATEIRO, 2011, p. 252). Cabe ressaltar que a música é um fenômeno que se experimenta escutando, por isto, há a necessidade do desenvolvimento da escuta, pois, conforme Paynter, há diferença entre uma escuta atenta e criativa e uma escuta passiva, que é, simplesmente, ouvir.

Fonterrada (2008) pondera que, quando se pensa em exploração sonora e trabalho musical criativo, de modo geral, há uma associação com a experimentação como um fim e tende-se a obter resultados não musicais. Paynter (1972, 1999 [1992] apud Mateiro, 2011), entretanto, adverte que é relevante o desenvolvimento do trabalho dentro de contextos específicos e com objetivos determinados, demandando conhecimento, articulação de ideias, criatividade e avaliação crítica.

Além de propor o estímulo à escuta criativa, à composição e à introdução da música contemporânea em sala de aula, outro aspecto essencial à educação musical para Paynter é a integração entre as artes (MATEIRO, 2011). Contudo, ainda que

[...] a proposta de educação musical de Paynter (1972) ocorra a partir da música contemporânea e seus elementos, o educador não deixa de utilizar, em suas aulas, outras referências de gêneros musicais, outras fontes sonoras, incluindo o uso de instrumentos musicais convencionais, dos sistemas modal e tonal ou, ainda, de padrões harmônicos e estruturais presentes na música tradicional (MATEIRO, 2011, p. 265).

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2010/aug/03/john-paynter-obituary>. Acesso em: 14 ago. 2021.

Paynter publicou diversos livros, dentre eles: *Sound and Silence: classroom projects in creative music* (1970), em coautoria com Peter Aston; *Hear and Now: an introduction to modern music in schools* (1972); *Sound and Structure* (1992); e *Thinking and making* (2008); e materiais didáticos, tais como: *Sound tracks* (1978) e *All kinds of music* (1976/1979) (MATEIRO, 2011; FONTEERRADA, 2008).

Conforme Mateiro (2011), em *Sound and Silence* (1970), Paynter e Aston fazem um registro do trabalho desenvolvido por eles, durante os dez anos anteriores, em escolas de ensino fundamental e médio e em centros de formação de docentes. Os autores, no livro: (a) discutem o porquê de se estudar música, redefinindo a posição desta no currículo escolar; e (b) estimulam a criatividade, ao propor atividades que incentivam a atuação ativa e a aquisição do conhecimento por meio da curiosidade, da imaginação e da criação, ou seja, do estímulo à invenção e à experiência (MATEIRO, 2011).

Em *Hear and Now* (1972), há, segundo Fonterrada (2008, p. 185), uma “introdução de práticas alinhadas à música contemporânea nas escolas”. Mateiro (2011) expõe que, neste processo educacional, se enfatiza a imaginação, o indivíduo e os materiais disponíveis em sala de aula, para serem utilizados como fontes sonoras. Valorizando uma postura experimental, em que qualquer som pode ser considerado matéria-prima da música, “a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras predefinidas ou concepções *a priori*” (FONTEERRADA, 2008, p. 186, grifo do autor). Fonterrada (2008) elucida que, segundo Paynter, é por meio da escuta atenta e criativa que se dá a exploração sonora e, posteriormente, a organização dos sons com critérios que podem ou não seguir os cânones da tradição. O objetivo deste processo é criar estruturas sonoras e desenvolver propostas de criação. A autora acrescenta, ainda, que a lista de materiais para a sala de aula é extensa e engloba, dentre outras coisas:

[...] instrumentos, gravações de compositores do século XX, partituras especiais para serem executadas por crianças e jovens em sala de aula, com ampla possibilidade de exploração de movimentos corporais, voz e instrumentos simples de percussão, com alturas definidas ou não, como xilofones, metalofones e *glockenspiels* com teclas removíveis, tambores de vários tamanhos, pandeiros, pratos, clavas, maracas e outros (FONTEERRADA, 2008, p. 187, grifo do autor).

No livro *Sound and Structure* (1992), há: (a) discussão do papel da arte no currículo escolar; (b) exploração de técnicas utilizadas na composição musical, alinhadas aos procedimentos e à estética da música contemporânea; e (c) propostas de trabalhos em forma de projetos, incentivando sempre atitudes criativas, composição, execução e escuta. Em coautoria com Janet Mills, Paynter escreve *Thinking and making* (2008) que é uma antologia de sua obra (MATEIRO, 2011; FONTEERRADA, 2008).

Por fim, cabe evidenciar que a pedagogia de Paynter não deve ser considerada como um método a ser seguido. Ela deve ser vista como uma proposta pedagógica, cujas atividades objetivam a experimentação, o estímulo à criatividade e à reinvenção da própria ação educativa.

### 2.3.3 Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005)

Hans-Joachim Koellreutter foi um músico, compositor, ensaísta e educador alemão, naturalizado brasileiro. Nasceu em 02 de setembro de 1915, em *Freiburg*, e radicou-se no Brasil em 1937, devido a seu envolvimento em atividades antifascistas, na Alemanha. Durante os anos de 1960 e meados de 1970, residiu na Alemanha, na Índia e no Japão, tendo retornado ao Brasil em 1975, país em que viveu até seu falecimento, em 13 de setembro de 2005, na cidade de São Paulo (BRITO, 2015). Como educador e compositor, dedicou-se a criar e a comunicar a música do novo mundo, pois acreditava “que uma nova escuta, de uma música nova, contribuiria com a formação da consciência de um novo homem, de um novo tempo” (BRITO, 2015, p. 17).

Dentre seus projetos ligados à música, estão: (a) a criação do Movimento Música Viva, em 1939; (b) a implantação dos Cursos Internacionais de Férias Pró-Arte, em Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro, de 1950-1960; (c) os projetos da Escola Livre de Música de São Paulo Pró-Arte, em São Paulo, em 1952, e, no ano seguinte, em Piracicaba; (d) a criação dos Seminários Internacionais de Música, de 1954 a 1962, que deram origem à Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA; (e) os cursos regulares de composição, regência, harmonia, contraponto, estética e atualização pedagógica, ministrados no Rio de Janeiro e em São Paulo; e (f) a atuação como professor-convidado, palestrante e conferencista, em diversas instituições de ensino do país (BRITO, 2015; PAZ, 2013).

Conforme Brito (2015, p. 51), Koellreutter entendia que a música “deveria comunicar, informar, proporcionar vivências e, desse modo, transportar para o novo”.

**Figura 1 - “A música está a serviço do homem”**



Fonte: BRITO, 2015, p. 51.

O fato musical era, então, entendido como modo de vida e movimento, possibilitando “novas formas de estruturar **sons e silêncios** no *continuum* espaço-tempo”, o que poderia gerar estranheza e reações adversas (BRITO, 2015, p. 51, grifo do autor). Brito (2015) salienta que a estranheza fazia parte do processo, pois, o educador proferia que “tudo o que choca conscientiza” (BRITO, 2015, p. 96). Esta conscientização seria, na verdade, a real função do professor e não o ensino tradicional, que visa apenas à instrução, à transmissão de conteúdos. Ela se dá por meio do corpo integrado, ou seja, na integração da vivência e do processo intelectual, intencionando a transformação. Com esse intuito, no projeto pedagógico de Koellreutter estariam alguns preceitos, como: (a) não existe erro absoluto em artes; (b) é imperativo refletir sobre o porquê de tudo, questionando o que se lê, se vê e se pensa; e (c) deve-se aprender o que ensinar ao aluno conforme a demanda, ou seja, não ensinar ao aluno sem que este proponha um questionamento (BRITO, 2011, 2015; PAZ, 2013).

Da mesma forma, o processo de aquisição de competências musicais, tais como: “escutar, produzir, refletir” (BRITO, 2015, p. 96), deveria ser entendido como um exercício de conscientização, em que são enfatizadas a pesquisa, a exploração de possibilidades e a criação, dentre outros aspectos. Por isso, Koellreutter propunha o ensino que chamava de prefigurativo. Nele, os alunos são orientados e conscientizados, por meio do diálogo e do debate, e a comparação é utilizada como estratégia para auxiliar a promoção dessa conscientização (BRITO, 2011, 2015).

De acordo com Brito (2011, 2015), Koellreutter defendia que a educação musical deveria ser dirigida a todos e não apenas aos futuros músicos, privilegiando a formação integral dos indivíduos. Por isso, o educador partia do aluno e não propunha ou seguia um método, um currículo fechado, que, em seu ponto de vista, limita e impõe conteúdos, não permite avaliação e julgamento do que é necessário ensinar em cada contexto e a cada aluno e não transcende (BRITO, 2011). Por isso, ao longo de sua carreira, suas práticas e reflexões pedagógico-musicais objetivavam: (a) o estudo e a sistematização do ensino da educação musical; (b) a reformulação e a criação de conceitos, com o propósito de “viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho de educação musical” (BRITO, 2011, p. 20); (c) a proposição da inter-relação entre as artes, a ciência e a vida cotidiana; e (d) a utilização da “improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical” (BRITO, 2011, p. 20).

A criação era tida, por Koellreutter, como um processo indispensável a todo projeto de educação. Ao invés de trabalhar com sistemas padronizados de ensino, que visam resultados precisos e imediatos, Koellreutter procurava proporcionar situações de aprendizagem que enfatizassem a criatividade, a capacidade de refletir e fossem autodirigidas (BRITO, 2015). O educador, conforme Brito (2015), apregoava que a aula deveria ser o momento para se fazer música, experimentar e debater, sem a ansiedade de encontrar soluções, pois o importante eram as reflexões que surgiam.

Por estimular a criatividade e proporcionar a conscientização de questões musicais, paralelamente a aspectos humanos, a improvisação foi considerada como o meio ideal para promover essa proposta pedagógica (BRITO, 2015). Assim, Koellreutter, tendo, às vezes, o auxílio de seus alunos, desenvolveu uma série de jogos, também, chamados de *modelos de improvisação*. Esses modelos propunham situações que estimulavam a reflexão, a vivência, a conscientização de aspectos musicais e instigavam o exercício de uma nova estética musical (BRITO, 2011).

Entretanto, Koellreutter ressaltava que improvisar não é um *vale-tudismo*<sup>12</sup>. Para improvisar, se faz necessário estabelecer um planejamento, delimitando objetivos e critérios de realização. Por isso, os modelos de improvisações devem ser compreendidos como estruturas abertas, “como pontos de partida para o desenvolvimento de variações e transformações, como estímulos à criação de outros jogos” (BRITO, 2015, p. 103).

---

<sup>12</sup> Expressão comumente utilizada pelo educador (BRITO, 2011, 2015).

As aulas, então, deveriam conter atividades de improvisação, notação, audição e movimento corporal. Contudo, essas atividades deveriam ter um fio condutor<sup>13</sup> que as relacionasse aos conteúdos propostos, conferindo “unidade ao trabalho pedagógico-musical” (BRITO, 2011, p. 100).

A respeito da notação utilizada por Koellreutter, Paz (2013) esclarece que esta deve ser escrita em um plano

[...] multidirecional, isto é, [que] pode ser lido em qualquer direção. O silêncio é representado pela ausência de qualquer sinal. A distância entre os sons indica um maior ou menor silêncio entre eles. Pode-se, ainda, colocar tracinhos nos planos, de modo que signifiquem segundos, ou, então, indicar o número de segundos no próprio sinal musical ou pausa. [...] A altura dos sons é dada pela sua colocação no plano: embaixo = grave; no meio = médio; em cima = agudo. Pode-se combinar a execução de sons longos, médios e curtos nas diferentes alturas. [...] A indicação da intensidade pode ser feita no próprio signo musical, no plano ou alterando-se a dimensão do signo para indicar crescendo ou diminuindo (PAZ, 2013, p. 232-233).

Com relação às fontes sonoras, o educador estimulava a ampliação do conceito dos meios e dos materiais sonoros. Orientava, assim, o uso de meios eletrônicos, de objetos sonoros, de instrumentos construídos com utensílios e/ou sucata, assim como, de instrumentos tradicionais e de outros povos (BRITO, 2011).

Em seus cursos de formação de professores, Brito (2011, 2015) explana que Koellreutter intentava

[...] desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não ocidentais, só para lembrar alguns pontos (BRITO, 2011, p. 52).

Cabe mencionar que Brito estudou e conviveu com Koellreutter ao longo de mais de vinte anos. Por isso, conhece intimamente as ideias e as propostas sobre educação musical de seu professor, tendo, inclusive, publicado dois livros<sup>14</sup> sobre o educador e as ideias de mundo e de educação deste (BRITO, 2011, 2015; PAZ, 2013).

Nossos encontros objetivavam o estudo sistemático de questões relacionadas à escuta, ao treinamento auditivo, à estética e à análise musical, à atualização da terminologia musical, à física moderna, à transformação da consciência humana e seu inter-relacionamento com a produção artística, às mudanças sociais decorrentes do avanço científico, num ambiente marcado por discussões, debates e troca de ideias. Visavam, ainda, à realização de modelos de improvisação criados por Koellreutter e pelos participantes do grupo (BRITO, 2011, p. 20).

<sup>13</sup> Chamado por Koellreutter de *fio vermelho* (BRITO, 2011, p. 100).

<sup>14</sup> Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical (2011) e Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação (2015).

Koellreutter, conforme Brito (2011), entendia que a arte tem um caráter funcional, sendo um “*complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno*” (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45 apud BRITO, 2011, p. 44, grifo do autor). Assim, a linguagem musical, como um meio de ampliação da percepção e da consciência, “contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo” (BRITO, 2011, p. 28). A prática criativa, ao proporcionar o diálogo, possibilita a introdução de conteúdos de forma adequada e propicia a vivência e a conscientização de aspectos musicais juntamente a “aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.” (BRITO, 2011, p. 47).

As práticas e reflexões de Koellreutter tinham como intuito “ampliar, transformar, repensar, integrar e lidar com a subjetividade e, ao mesmo tempo, com a complexidade inerente a todas as coisas” (BRITO, 2011, p. 35). Por isso, seu trabalho transitava entre as áreas do conhecimento, ou seja, estimulava a interdisciplinaridade e a diversidade multicultural, privilegiando, sempre, o ser humano. Suas ideias e propostas, por fim, afetaram, direta e indiretamente, gerações de compositores, intérpretes e educadores.

#### 2.3.4 Teca Alencar de Brito (1954-)

Maria Teresa Alencar de Brito nasceu em 08 de outubro de 1954. É Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e professora no departamento de Música da Universidade de São Paulo, onde, além de ministrar disciplinas relativas à educação musical, na Graduação e na Pós-Graduação, e orientar dissertações e teses, desenvolve projetos que envolvem a formação de professores e o fazer musical na infância. Conviveu e estudou com Koellreutter por mais de duas décadas, tendo seu processo de formação e sua atuação profissional influenciados pelo pensamento pedagógico-musical de seu professor. Criou a Teca Oficina de Música, escola referência na área, localizada em São Paulo. É membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPOM; da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM; do Fórum Latinoamericano de Educação Musical, FLADEM; e do Corpo Editorial da Revista Música (PAZ, 2013). Autora de livros e artigos na área, além de CDs que documentam produções musicais das crianças da escola. Dentre suas diversas publicações, estão os livros: (a) *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação* (2019); (b) *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança* (2003); (c) *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de*

*educação* (2015); (d) *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical* (2011); (e) *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil* (2013); e (f) *Quantas músicas tem a música?, ou, Algo estranho no museu!* (2009).

As propostas de educação musical de Teca Alencar de Brito vão ao encontro das ideias de educadores da atualidade que, tendo influências das Pedagogias Abertas, tentam “singularizar e significar efetivamente as experiências musicais” (PAZ, 2013, p. 364). Assim, seus princípios pedagógicos visam

[...] à ampliação dos recursos para dar conta do fazer musical, à integração e diversidade de produções musicais de tempos e espaços diferentes e comprometidos com a contemporaneidade, tendo como ênfase processos criativos e em permanente atualização, tendo como referenciais conceitos interdisciplinares oriundos das áreas de filosofia, ciência, além da música e de educação musical (PAZ, 2013, p. 364-365).

Brito (2019) pondera que o ser humano é um ser musical e, por isso, ao fazer música, reforça seu modo humano de ser, sua identidade e a integração natureza-cultura de maneira mais plena. A educadora acrescenta que a escuta é limitada pela cultura, ou seja, pelos sons do entorno, sejam eles quais forem. Desse modo, a escolha e a maneira de empregar os sons na música estão relacionadas à época e à cultura (BRITO, 2003). Por isso, Brito (2003) destaca que a educação musical deve incluir a todos, sem visar e/ou conduzir à formação apenas de possíveis músicos, abarcando e promovendo à formação integral do aluno, do ser humano.

Em cada etapa do desenvolvimento, há a disposição de se estimular determinadas capacidades. Contudo, precisa-se respeitar o processo singular e único da construção de conhecimento de cada aluno, pois, independentemente da área, cada ser humano percorre o seu próprio caminho (BRITO, 2003). Brito (2003) argumenta que esse processo de construção é contínuo e se dá na interação com o meio. Por isso, as propostas pedagógicas precisam ocorrer em contextos significativos de estímulos e incluir experimentos, descobertas, criações, imitações, reflexões e elaborações de hipóteses.

A educadora salienta que, apesar de levar em consideração o processo, ou seja, a maneira como os alunos se relacionam com os sons e os silêncios, não se pode confundir respeito com ausência de intervenções educativas. O professor precisa atuar, sempre, como

[...] estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas, integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil (BRITO, 2003, p. 45).

Ao fazer música, o aluno pensa sobre música, partindo de sua vivência e dos conhecimentos conquistados, contextualizando, refletindo, dialogando sobre sua experiência

e, por fim, aperfeiçoando-a (BRITO, 2003). Cabe ressaltar que o fazer musical, de acordo com Brito (2003), demanda atividades relacionadas à escuta, o que torna a sensibilização sonora um aspecto relevante. Além disso, “faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se” (BRITO, 2003, p. 187). Aprender a escutar com atenção, e não apenas a ouvir, implica tomar consciência do evento sonoro, relacioná-lo, gerar sentidos e significados.

A criação, como ferramenta pedagógica, abarca aspectos como pesquisa, produção de sonoridade e de gestos sonoros, forma e estruturação do pensamento musical (BRITO, 2019). Por isso, Brito (2019) evidencia a necessidade de se realizar práticas criativas continuamente. A educadora esclarece que as experiências vão se transformando a todo momento e, com isso, é imprescindível manter-se aberto e atento, a fim de permitir e estimular diversas possibilidades de produção e resultado sonoros, respeitando as experiências prévias, as descobertas, os interesses, a cultura e a maturidade dos alunos (BRITO, 2003, 2019). Diante disso,

[...] a ausência de instrumentos musicais não deve ser um impedimento para o desenvolvimento do trabalho, pois também é possível (e recomendado!) trabalhar com a voz e outros **sons corporais**; com instrumentos confeccionados pelos alunos e alunas, assim como objetos e materiais diversos disponíveis no ambiente. Isso propicia, também, o desenvolvimento de pesquisas de **timbres e sonoridades**, ampliando e qualificando a **escuta**, a **percepção** e também a compreensão do que é fazer música, efetivamente. De modo ampliado, estendido, aberto e criativo (BRITO, 2019, p. 77, grifo do autor).

Os jogos de improvisação são entendidos, por Brito (2003, 2019), como ferramentas pedagógicas eficientes no desenvolvimento dos processos criativos e devem estar presentes em todo transcurso da educação musical. Por meio deles, se pode avaliar, também, em quais etapas do desenvolvimento musical estão os alunos, pois, ao se expressarem musicalmente, demonstram como percebem, entendem e se relacionam com os materiais sonoros.

Os jogos de improvisação constituem um dos principais condutores do processo pedagógico-musical na etapa da educação infantil. Como ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical, os jogos garantem às crianças a possibilidade de vivenciar e entender aspectos musicais essenciais: as diferentes qualidades do som, o valor expressivo do silêncio, a necessidade de organizar os materiais sonoros e o silêncio no tempo e no espaço, a vivência do pulso, do ritmo, a criação e a reprodução de melodias, entre outros aspectos (BRITO, 2003, p. 152).

Contudo, Brito (2003, 2019) enfatiza que o processo criativo não pode ser entendido como fazer qualquer coisa. Nele, é preciso haver orientação, sistematização, aplicação das possibilidades expressivas das crianças, reflexão, análise e foco na escuta, na forma e em conceitos musicais. Outra ferramenta, que ajuda a vivenciar a necessidade de organização

dos materiais sonoros, é a história. Por meio de situações ou histórias, é possível realizar sonoplastias, elaborar improvisações e composições (BRITO, 2003).

A apreciação de obras musicais diversas estimula a ampliação do universo musical do aluno. Brito (2003) apregoa que o repertório a ser apreciado necessita abarcar o maior número possível de gêneros e estilos de épocas e culturas diferentes, inclusive nacional, sem ficar restrito ao repertório infantil. As obras analisadas devem, ainda, apresentar relação com o que está sendo proposto aos estudantes e/ou desenvolvido por eles. A educadora salienta que o momento da apreciação, tanto das obras propostas pelo professor quanto das criações dos alunos, não pode servir “como ‘pano de fundo’ para a realização de outras atividades” (BRITO, 2003, p. 189). Deve ser um momento especial, e, para tal, se faz necessário, um ambiente adequado, ou seja, em que haja silêncio e respeito.

De acordo com Brito (2019), todas as atividades e ideias podem ser adaptadas para se adequarem ao contexto, às necessidades e aos interesses de cada grupo. A educadora atenta que abordar apenas os parâmetros sonoros não é falar sobre música, pois tratam-se de características do som. A “passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios” (BRITO, 2003, p. 26). Por isso, é relevante propor atividades que induzam criações, reflexões, compartilhamento de experiências e instiguem a elaboração de outras propostas, e, assim, repetições diferentes (BRITO, 2003, 2019).

[...] o trabalho com a Música nos territórios da Educação abarca muitos elementos, dentre os quais eu destaco o efetivo escutar; a “repetição diferente” de repertórios musicais de diversos gêneros, estilos e épocas; a improvisação e a composição; a elaboração de arranjos; a expressão corporal; o trabalho com a voz; os modos de registro gráfico; a criação de materiais sonoros e instrumentos musicais, dentre outros aspectos (BRITO, 2019, p. 24).

Suas práticas e reflexões pedagógico-musicais, conforme Brito (2003, 2019), estão em constante movimento, atualização. Intentam pesquisas, criações e explorações diversas, inclusive, com integração a outras linguagens e modos de realização musical. Consideram o processo do trabalho, que se atualiza no acontecimento musical em si mesmo, sem visar apenas o produto final, fomentando, assim, a aquisição de conhecimento, a tomada de consciência, em contextos de respeito, valorização e estímulo.

### 2.3.5 Cecília Cavalieri França (1967-)

Maria Cecília Cavalieri França<sup>15</sup> é educadora musical, pianista, compositora e escritora mineira, nascida na cidade de Itabirito (MG), em 09 de junho de 1967. Sua formação acadêmica engloba Ph.D. e Mestrado em Educação Musical pela *University of London* e Especialização em Educação Musical e Bacharelado em Piano pela UFMG. Atualmente, é diretora do MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, onde exerce intensa atividade como palestrante, consultora, professora, editora e produtora de eventos artísticos e educacionais, que engloba formação docente, avaliação e pesquisa. É autora de diversos artigos científicos e acadêmicos e inúmeras obras para educação musical, incluindo: (a) livros para professores, tais como: *Trilha da Música: orientações pedagógicas e Jogos pedagógicos para educação musical*; (b) livros didáticos para o ensino de música na escola regular, como a coleção *Trilha da Música - volumes 1 a 5*; (c) livros paradidáticos, como por exemplo, *Estradinha Real*; e (d) livros de literatura infanto-juvenil: *O silencioso mundo de Flor*, *Música no ZOO*, *#tempo*, *DOM*, dentre outros. É, também, autora de diversos CDs infantis e teve seu livro *A Primeira Flauta* como base para o curta-metragem de animação de título homônimo, com direção de Simon Brethè e trilha sonora de Leonardo Margutti. Dentre os materiais didáticos de sua autoria, destaca-se o jogo para criação musical *ScrapMusic: crie-toque-ouça-troque-ouça-crie-toque*.

França (2016b) esclarece que o desenvolvimento cognitivo-musical se dá por meio dos esquemas musicais, que são *esquemas de imagens*. No contexto cognitivo contemporâneo, conforme Johnson (1987), tratam-se de estruturas cognitivas recorrentes e dinâmicas que emergem da experiência incorporada, ou seja, é o entendimento produzido pela interação do ser humano com um meio, pela experiência perceptiva e sensorial. França (2016b) se apoia em Piaget e aclara que, quando há a integração de uma nova informação dentro de um esquema já existente, este processo é denominado de *assimilação*. No entanto, quando esta integração da nova informação demanda a modificação de um esquema já existente, ou, ainda, a criação de um novo esquema para receber esta informação, há o processo da *acomodação*, resultando em um refinamento da estrutura cognitiva, a fim de permitir a assimilação do novo estímulo. Assim, conforme a autora, esse equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, em função da estimulação do ambiente, gera uma progressiva diferenciação e reorganização dos esquemas. Os esquemas tornam-se, então,

---

<sup>15</sup> Informações sobre Cecília Cavalieri França obtidas nas contracapas de seus livros; na Plataforma Lattes – CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4662405587106947>. Acesso em 25 ago. 2021; e em conversas informais com a educadora em 30 de agosto de 2021.

mais refinados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo-musical (FRANÇA, 2016b).

A criança aprende o mundo, explorando, e a imitação faz parte do processo de aprendizagem, mas a ação da criança é determinante na apreensão dos conceitos e conteúdos. Por isso, o estímulo à escuta, à exploração e à manipulação, sem juízos de valor, se faz tão relevante. Proporciona-se, então, experiência, estímulo e, conforme o retorno do aluno, novas provocações são oportunizadas (FRANÇA, 2021). Ao expor determinado assunto, França (2021) explicita que se deve partir do corpo, do sensorial e do concreto, e propiciar o máximo de pontos de entrada. Desta forma, além de possibilitar a geração de conhecimento por diversas vias, logra-se que todos os alunos sejam abarcados/contemplados.

Outro aspecto, que França (2016b) cita como relevante para o desenvolvimento musical, é a abordagem que integra criação, apreciação e *performance*. Nesta abordagem, extraída das ideias de Swanwick<sup>16</sup>, é por meio da composição musical, de sua conseqüente realização e da apreciação, que o aluno assimila o mundo externo às suas necessidades internas. Por isso, para que se promova o desenvolvimento musical, a educação deve manter os jogos imaginativo e imitativo em equilíbrio. Contudo, a educadora ressalta que o desenvolvimento musical ocorre determinado pela maturidade cognitiva e que o contexto delinear a sua natureza: um ambiente estimulante e rico/variado ou desestimulante e pobre/limitado, musicalmente, influenciará diretamente no nível de desenvolvimento da educação musical.

França (2016b) assinala que a trajetória do *Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical*<sup>17</sup> é uma forma de conhecer a natureza do pensamento musical do aluno, em cada etapa do desenvolvimento da aprendizagem. Diante da constatação da etapa na qual se encontra o aluno, pode-se partir das suas possibilidades cognitivas e estimular o nível ótimo de desenvolvimento. Cabe mencionar que França foi orientada por Keith Swanwick, tanto

---

<sup>16</sup> De acordo com França (2021), Swanwick acredita que um conjunto de competências, que se potencializam mutuamente, deve ser desenvolvido. Para tal, o educador resumiu sua ideia na expressão inglesa *clasp*, que significa afivelar, juntar, agregar. Como sigla, o *Modelo C(L)A(S)P* apresenta três competências principais, entremeadas por duas de “suporte”, mas, não por isso dispensáveis, que se encontram entre parênteses. São elas: criação, (literatura), apreciação, (habilidade) e *performance*. No Brasil, esse modelo ficou conhecido como (T)EC(L)A – (técnica), execução, composição, (literatura) e apreciação. Contudo, na tradução, a disposição visual das competências gera assimetria, o que afeta a ênfase nas competências principais, e, conseqüentemente, a visão filosófica e a hierarquia de valores sobre o fazer musical. Assim, nota-se, em primeiro plano, a competência relacionada a aquisição técnica, que, no original, foi deixada “propositadamente mais ao fim da sigla, indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 19).

<sup>17</sup> “originalmente em Swanwick e Tillman 1986, e ampliado em Swanwick 1994” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 25).

no doutorado quanto no mestrado, e conhece intimamente a obra do educador, tendo, também, sido citada por ele em alguns de seus artigos e livros. Swanwick não só continua atuante, como vem recebendo distinções pela relevância de sua obra no campo da educação musical, como o troféu da *Incorporated Society of Musicians* (ISM), recebido em junho deste ano<sup>18</sup>.

Tendo estes conceitos como norteadores de seu trabalho, França (2021) aponta que os fundamentos da educação musical devem estar baseados: (a) no movimento; (b) na qualidade/variedade do repertório; (c) na criação e, conseqüentemente, no estímulo à liberdade de escolhas e à autonomia; e (d) na intersubjetividade, ou seja, na relação entre as pessoas e a música. Os conceitos fundantes da disciplina são: (a) materiais sonoros; (b) caráter expressivo; e (c) forma.

A experiência musical ativa promove a integração da criação, da *performance* e da apreciação. Por meio da criação, há a vivência sensorial e corporal dos elementos musicais. Nas criações, é relevante agregar elementos expressivos, pois são eles que vão afetar como a música soa. “Sons para se tornarem música, precisam ser imbuídos de sentido expressivo, isto é, realizados em andamento fluente, com contorno de gestos e frases definidos, nuances de dinâmica e agógica e articulação clara da forma” (FRANÇA, 2019, p. 2). Elas devem ser ensaiadas, apresentadas e apreciadas por todos. Podem ser feitos comentários sobre como os elementos se mostraram de acordo com as escolhas dos alunos, bem como sugestões de edições e refinamentos, como a inclusão de detalhes e nuances, a fim de proporcionar maior interesse expressivo, acuidade sonora e acabamento dos gestos musicais (FRANÇA, 2019).

Nas apreciações, o compartilhamento das impressões, tanto das criações quanto do repertório, é profícuo porque amplia a visão de mundo, abrindo para novas possibilidades e novas visões. Cabe ressaltar que as obras não devem ser apresentadas como exemplos de determinados conteúdos, e sim, “como expressões do universo musical onde tais elementos ocorrem de maneiras distintas e singulares” (FRANÇA, 2019, p. 2). França (2021) acrescenta que as combinações sonoras e o resultado dessas combinações fazem a gente se perceber, porque o que existe na música são sons, os sentimentos estão em nós.

Reconhecer no repertório os elementos que estão sendo trabalhados contribui para consolidar o aprendizado sobre o funcionamento das ideias musicais, além de ampliar ricamente o leque de possibilidades criativas (FRANÇA, 2019, p. 3).

Referente ao repertório a ser praticado na educação musical, França (2016b) destaca o cuidado que se deve ter, pois é por meio do repertório, que objetiva-se a compreensão de

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.ism.org/news/lifetime-achievement-2021>. Acesso em: 06 ago. 2021.

como os sons são organizados, com a finalidade de gerar obras expressivas e estruturadas. A educadora salienta que “o conhecido reforça e consolida o aprendido, quem estimula o desenvolvimento é a novidade, a estranheza” (FRANÇA, 2016b, p. 1). Por isso, o repertório deve ser rico/plural e deve incluir a música instrumental, em que o foco está nos sons e não na letra, proporcionando qualidade de experiência.

Com relação aos jogos pedagógicos para a educação musical, França (2016b), esclarece que a atividade psicológica dos jogos promove a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social, além do automatismo de conteúdos, atuando nas esferas afetiva, social, criativa, moral, intelectual e emocional. Em seu jogo, *ScrapMusic*, a educadora tem “como fundamento o fazer musical ativo por meio de atividades de exploração sonora, criação, arranjo, performance vocal e instrumental, apreciação de obras de diferentes gêneros e tradições, reflexão e análise” (FRANÇA, 2019, p. 1). A metodologia utilizada concretiza visualmente a relação entre os elementos musicais, por meio do manuseio das fichas, contribuindo para a ampliação e retenção do repertório de ideias, mediante a criação colaborativa e a *performance* de pequenas peças musicais. Os alunos, então, são encorajados a pensar e a agir criativamente sobre os mais diversos conteúdos musicais, manipulando, experimentando e decidindo, e, assim,

[...] revelando suas preferências e suas intenções musicais. Isso colabora para que possam fazer escolhas autônomas e refletidas, construir sua leitura crítica das músicas e do mundo, mergulhar no conhecimento de si e de suas preferências artísticas e estéticas (FRANÇA, 2019, p. 6).

França (2021) aclara que existem janelas da experiência humana, pelas quais o conhecimento se manifesta, e a música é uma dessas janelas, sendo uma forma de conhecimento, uma forma de se expressar e de ampliar a percepção. Uma vivência musical rica é pautada no corpo, no sensorial, na criação e na apreciação, por isso

Não há estratégia mais poderosa para o aprendizado significativo de conteúdos, para a aquisição de competências e para o desenvolvimento da compreensão musical do que ouvir, ler, manipular e criar com todos esses elementos (FRANÇA, 2019, p. 3).

Assim, deve-se ter atenção para que não haja a redução dos conteúdos musicais aos parâmetros do som, e, sim, intentar conectá-los, explorando-os transdisciplinarmente<sup>19</sup> e esgotando musicalmente todas as atividades (FRANÇA, 2021).

---

<sup>19</sup> O termo transdisciplinaridade foi cunhado por Jean Piaget (1896-1980), no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França), em 1970. Durante o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, ocorrido em Arrábida, Portugal, no ano de 1994, foi produzida a *Carta da Transdisciplinaridade*, em que é discorrido um protocolo com um conjunto de princípios morais da transdisciplinaridade (SOMMERMAN, 2012). No Congresso Internacional Que

### 2.3.6 Mais alguns educadores brasileiros

Devido à limitação de tempo e espaço, não é possível abordar, ainda que sucintamente, todos os pedagogos que estimulam a criação e a utilização da música contemporânea como recurso pedagógico-musical. Contudo, não poderia deixar de citar, nesta monografia, mais alguns educadores brasileiros, dentre tantos, que possuem ampla atuação e servem de referência na área da Educação Musical do país. São eles: Marisa Fonterrada, L.C. Csekö e Carlos Kater.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada<sup>20</sup> é Doutora em Antropologia pela PUC/SP, Mestre em Educação-Psicologia da Educação pela PUC/SP e Bacharel em Música pela Universidade de São Judas Tadeu. Atualmente, aposentada, atua como professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização, no Mestrado e Doutorado do PPGM do Instituto de Artes da UNESP. Marisa Fonterrada é autora de diversos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e de livros sobre educação musical, tais como: *De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação* (2008), *Música e Meio Ambiente: a ecologia sonora* (2004) e *O Lobo no Labirinto – Uma incursão à obra de Murray Schafer* (2004). Traduziu livros de seu mestre, o compositor e educador canadense Murray Schafer: *O Ouvido Pensante* (1991 [1996]) e *Afinação do Mundo* (2001). É membro de *The World Project*, do Canadá; membro fundadora de *The World Forum for Acoustic Ecology*, do *Forum Latinoamericano de Educación Musical*, FLADEM; da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM; e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical, GEPEM, o qual também, coordena. Este grupo tem apoio do CNPq/IA/Unesp, e se dedica a formar educadores e regentes de coro infantil e juvenil e a desenvolver a musicalidade de crianças e jovens por meio da voz. Suas propostas pedagógicas se coadunam com as de Schafer, e encontram-se no campo da ecologia acústica, em que há a integração entre ser humano e natureza de maneira crítica. Suas

---

Universidade para O Amanhã? Em Busca de uma Evolução Transdisciplinar da Universidade, realizado em Locarno, em 1997, objetivou-se a instauração da metodologia transdisciplinar. “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento. [...] Os três pilares da transdisciplinaridade: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído [sic] e a complexidade determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar” (CONGRESSO INTERNACIONAL QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ, 1997, p. 3).

<sup>20</sup> Informações sobre Marisa Fonterrada obtidas na última página do livro *Educação Sonora* (SCHAFER, 2009); na Plataforma Lattes – CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3530066753313245>. Acesso em: 21 ago. 2021; e em entrevista para o site *Itaú Cultural – toda ouvidos*. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/toda-ouvidos>. Acesso em: 21 ago. 2021.

inquietações pedagógicas englobam: (a) aprender a ouvir; (b), ampliar a escuta; (c) discriminar o som; (d), buscar maneiras diferentes de explorar a produção e o resultado sonoros, bem como, o espaço em que se dará a experiência; (e) não fazer de qualquer jeito, pois assim, não há o exercício da escuta crítica; e (f) despertar a consciência para o barulho e aprender a “ultrapassar a fronteira angustiante do silêncio”<sup>21</sup>.

Luiz Carlos Csekö<sup>22</sup> nasceu em Salvador, Bahia, em 10 de fevereiro de 1945. É Doutor em Música, pela UNIRIO; Mestre em Composição e Educação Musical, pela *University of Colorado/EUA*; e Bacharel em Música, pela UnB. L.C. Csekö iniciou os estudos na UFBA e, em 1968, transferiu-se para UnB, onde integrou o grupo que promoveu a origem das Oficinas de Música no Brasil<sup>23</sup>. É compositor na área de música erudita experimental e multimeios e sua produção artística, com mais de 300 peças escritas, apresenta como característica interfaces entre música, luz e imagem. Suas peças são originais e vigorosas e utilizam procedimentos de vanguarda, construção e desconstrução de diversos estilos musicais, condensação e suspensão temporal, decupagem do gestual musical e projetos de som, luz e cena<sup>24</sup>. A intervenção sônica abrange, ainda, amplificação, espacialização, processamento acústico e baixa tecnologia. O compositor/educador é autor de diversos artigos e textos sobre educação musical e composição e da tese *DOMÍNIOS DA FUGACIDADE: a abordagem composicional de LC CSEKÖ* (2017), que traz um exame do seu percurso como compositor experimental multimeios. No âmbito da educação musical, L.C. Csekö criou, em 1970, a Oficina de Linguagem Musical, OLM, por meio da qual desenvolve projetos de pesquisa continuada sobre o processo de criação e música contemporânea experimental como ferramentas de educação musical, abarcando a formação tanto de crianças quanto de adultos, assim como de leigos e especialistas. É criador e

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/toda-ouvidos>. Acesso em: 21 ago. 2021.

<sup>22</sup> Informações sobre L.C. Csekö obtidas na tese *DOMÍNIOS DA FUGACIDADE: a abordagem composicional de LC CSEKÖ* (CSEKÖ, 2017); nos sites *Soundcloud*. Disponível em: <https://soundcloud.com/lccseko> e *PanEnsemble*. Disponível em: <https://panensemble.wordpress.com/l-c-cseko-compositor-residente/>. Acesso em: 22 ago. 2021; e em conversas informais com o compositor em 30 de agosto de 2021.

<sup>23</sup> As Oficinas de Música no Brasil originaram-se a partir do grupo de compositores, o qual L.C. Csekö integrou. A criação institucional do grupo ocorreu na UnB, em Brasília, com a implementação da primeira oficina de música do Brasil, denominada Oficina Básica de Música, em 1968. O grupo foi composto, inicialmente, pelos professores: Rinaldo Rossi, Nicolau Kokron e Fernando Cerqueira; pelo funcionário do Instituto Central de Artes, Rafael de Menezes Bastos; e, pelos alunos: Luiz Carlos Csekö e Carlos Galvão (PAZ, 2013). Contudo, as reuniões embrionárias das oficinas se deram de maneira informal, porém sistemática, a partir de 1966, na cidade de Salvador com: Rinaldo Rossi, Nicolau Kokron, Fernando Cerqueira e Luiz Carlos Csekö (informação verbal).

<sup>24</sup> Esses projetos são denominados por L.C. Csekö como *lighting/scenic/sonic design*. Disponível em: <https://soundcloud.com/lccseko> e <https://panensemble.wordpress.com/l-c-cseko-compositor-residente/>. Acesso em: 22 ago. 2021 e (CSEKÖ, 2017).

coordenador de eventos em composição, como, por exemplo, a série *Interfaces* e a série *Música, Tecnologia & Multimeios*; e, também, de eventos em educação, como, por exemplo, *Uma Educação Musical para o Século 21* (informação verbal).

Carlos Elias Kater<sup>25</sup> é educador, musicólogo e compositor, nascido em 1948. Doutor em História da Música e Musicologia, com Pós-doutorado, pela Universidade de Paris IV, na Sorbonne, França. Atuou como professor na Escola de Música da UFMG e no Instituto de Artes da UNESP. Carlos Kater criou revistas relevantes na área, tais como: *Cadernos de Estudo: Análise Musical*; e *Cadernos de Estudo: Educação Musical e Música Hoje*. É autor de diversos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e de livros, como: *Eunice Katunda* (2001), *musicista brasileira*; *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade* (2001); *Musicantes e o boi brasileiro: uma história com [a] música* (2013); *Erumavez...umapessoaqueouviambutobem* (2011); e *Musicalização através da Canção Popular Brasileira* (2001). Foi um dos criadores e coordenadores do projeto *Música na Escola* e Co-Fundador da ABEM. É membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ANPPoM; da Associação Brasileira de Etnomusicologia, ABET; da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM; da Sociedade Internacional de Musicologia/Suíça, SIM; e da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea, SBMC. Além disso, desenvolveu o projeto *A Música da Gente*. Suas propostas pedagógicas trazem, também, abordagens promotoras de criação musical, composição coletiva, jogos sonoro-musicais, processos de formação e ampliação do protagonismo, do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal dos participantes.

---

<sup>25</sup> Informações sobre Carlos Kater obtidas em seu *site*. Disponível em: <https://www.carloskater.com.br>. Acesso em: 22 ago. 2021.

### 3 SUGESTÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS

Nesta seção, algumas práticas musicais são sugeridas, não como um modelo fixo a ser seguido, mas, sim, como uma inspiração, um estímulo à introdução da vivência da música contemporânea dentro do ambiente da educação musical. As práticas propostas estão expostas em uma ordem aleatória e não visam indicar um sequenciamento. Além disto, estão em acordo com as ideias e propostas de educadores que foram abordados na seção anterior e estimulam o uso da música contemporânea em sala de aula. São eles: Murray Schafer, John Paynter, Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito e Cecília Cavalieri França.

#### 3.1 Proposta A

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Schafer (1991 [1986]).

Tema da Aula: Paisagem Sonora

Ano (Segmento): 3º, 4º e 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Paisagem Sonora
- Escrita musical não-tradicional
- Leitura musical
- Criação musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Perceber e reproduzir paisagens sonoras diversas

Objetivos Específicos:

- Identificar, por meio da observação de uma gravura, os sons que podem estar contidos nela, associando-os a uma paisagem sonora específica.
- Representar, por meio de símbolos/desenhos, os sons listados.
- Escrever uma partitura musical não-tradicional, a fim de compor uma paisagem sonora que represente a gravura dada.
- Ler e reproduzir o que está escrito na partitura confeccionada pelos próprios alunos
- Reconhecer, por meio auditivo, paisagens sonoras diversas.

#### Metodologia:

- Será introduzido à turma, o conceito de paisagem sonora e, posteriormente, como ilustração, será mostrado um trecho do vídeo (de 10” a 1’) da escuta da paisagem sonora do *Areal da Baronesa*, a partir de relatos de antigos moradores, instigando o reconhecimento dos sons, e relacionando-os ao conteúdo das figuras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SGAoAz3XO-A>.
- Em seguida, a turma será dividida em grupos de três ou quatro alunos.
- Cada grupo receberá uma folha de atividades que contém uma gravura e deverá identificar a paisagem desta gravura, listando os sons que podem estar contidos nela e criando símbolos/desenhos que os representem. Os grupos escreverão os símbolos/desenhos no papel na ordem/disposição que desejarem, de forma a criarem uma partitura não-tradicional, elaborarão sons para cada símbolo/desenho e ensaiarão como será a *performance* de suas paisagens sonoras. Com o intuito de nortear as *performances*, perguntas podem ser realizadas aos alunos: todos farão tudo? Haverá solos? Haverá sons fortes/pianos? Quem será o regente do grupo?
- Ao final da aula, as partituras serão fotografadas e projetadas e cada grupo deverá apresentar/*performar* sua paisagem sonora para os demais grupos.

#### Recursos Metodológicos:

- Folhas de atividades, com paisagens diversas; folhas A4, em branco; lápis e borracha; celular, para gravação de áudios, vídeos e fotografar as partituras; data show; caixa de som; 10” a 1’ do vídeo *Areal da Baronesa*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SGAoAz3XO-A>; instrumentos musicais convencionais ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

#### Avaliação:


- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno nas atividades propostas: observação do vídeo, elaboração/realização da listagem dos sons, dos símbolos sonoros e da confecção da partitura; atuação no grupo e na *performance* da paisagem sonora.

#### Exemplos de gravuras com paisagens diversas:

**Figura 2 - A comilança**

ATIVIDADE

- 1- Olhe bem para a paisagem abaixo e imagine todos os sons que podem estar nela. Depois, faça uma lista com esses sons que você imaginou e que podemos encontrar nesta paisagem.
- 2- Crie símbolos que representem os sons que estão na sua lista.
- 3- Faça a partitura da **Paisagem Sonora** que você imaginou ao ver a paisagem abaixo. Para isso, escreva em uma folha de papel os símbolos dos sons da sua lista na ordem que quiser e quantas vezes quiser.




Fonte: JR, 1989, p. 24-25.

**Figura 3 - A Guerra do Paraguai**

ATIVIDADE

- 1- Olhe bem para a paisagem abaixo e imagine todos os sons que podem estar nela. Depois, faça uma lista com esses sons que você imaginou e que podemos encontrar nesta paisagem.
- 2- Crie símbolos que representem os sons que estão na sua lista.
- 3- Faça a partitura da **Paisagem Sonora** que você imaginou ao ver a paisagem abaixo. Para isso, escreva em uma folha de papel os símbolos dos sons da sua lista na ordem que quiser e quantas vezes quiser.




Fonte: CHIAVENATO, 1990, p. 16-17.

**Figura 4 - Os primeiros contatos**

ATIVIDADE

1- Olhe bem para a paisagem abaixo e imagine todos os sons que podem estar nela. Depois, faça uma lista com esses sons que você imaginou e que podemos encontrar nesta paisagem.  
 2- Crie símbolos que representem os sons que estão na sua lista.  
 3- Faça a partitura da **Paisagem Sonora** que você imaginou ao ver a paisagem abaixo. Para isso, escreva em uma folha de papel os símbolos dos sons da sua lista na ordem que quiser e quantas vezes quiser.



*"A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas."*

*Pero Vaz de Caminha*

Fonte: FARIA, 1990, p. 16-17.

### 3.2 Proposta B

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Schafer (1991 [1986]).

Tema da Aula: Ambiência sonora: imaginação, criação e realização

Ano (Segmento): 4º e 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Ambiência Sonora

- Escrita musical não-tradicional
- Leitura musical
- Criação musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Imaginar e criar ambiências sonoras diversas

Objetivos Específicos:

- Listar, por meio da imaginação e da memória auditiva, os sons que podem estar contidos na ambiência sonora escolhida.
- Representar, por meio de símbolos/desenhos, os sons imaginados.
- Escrever uma partitura musical não-tradicional, a fim de compor uma ambiência sonora que represente a paisagem sonora imaginada.
- Ler e reproduzir o que está escrito na partitura confeccionada pelos próprios alunos
- Reconhecer, por meio auditivo, as ambiências sonoras realizadas.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco alunos.
- Cada grupo irá escolher ou sortear uma situação que remeta a paisagens sonoras específicas, por exemplo: floresta, restaurante, torcida, biblioteca, praia, tempestade, festa de aniversário de criança, dentre outros. Em seguida, os grupos irão imaginar e listar os sons que podem estar nestas paisagens.
- Após esta etapa, os grupos deverão organizar os sons imaginados, de modo que criem uma ambiência sonora que represente aquela situação em um determinado momento, elaborando uma espécie de partitura, que, posteriormente, será interpretada pelo grupo, com os recursos disponíveis na sala de aula e/ou que venham a ser trazidos de casa, como por exemplo: objetos, instrumentos, corpo, voz, dentre outros. Os grupos devem utilizar o maior número possível de sons imaginados e esses sons podem ser organizados e utilizados como desejarem, ou seja, terem durações e dinâmicas variadas, serem simultâneos ou não, utilizados mais de uma vez etc.
- As partituras realizadas pelos alunos podem ser fotografadas e, depois, projetadas para serem analisadas por todos e/ou realizada por outros grupos.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das *performances* e das composições. Algumas questões podem ser levantadas, a

exemplo de: como os eventos sonoros foram organizados? Houve variação de intensidade, de timbre, de textura? Que outras maneiras de execução poderiam favorecer a produção de determinado resultado sonoro? Como melhorar a sincronia no momento da *performance*? O que poderia ser feito para auxiliar no controle da ansiedade no momento da apresentação?

Recursos Metodológicos:

- Folhas A4, em branco; lápis e borracha; celular, para gravação de áudios, vídeos e fotografar as partituras; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno nas atividades propostas: elaboração/realização da listagem dos sons; no planejamento da composição; atuação no grupo e na *performance* da paisagem sonora.

### 3.3 Proposta C

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Paynter. A atividade original, apontada por Mateiro (2011, p. 269), foi extraída do livro *Sound and Structure* (1999 [1992]).

Tema da Aula: Criação musical: composição, realização e apreciação

Ano (Segmento): 4º e 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Criação musical
- *Performance* musical
- Apreciação musical

Objetivo Geral:

- Elaborar uma composição musical vocal, que explore a voz como um instrumento de percussão.

Objetivos Específicos:

- Explorar técnicas vocais que produzam sons percussivos

- Organizar os eventos sonoros vocais escolhidos após a exploração, para formar uma composição com três partes.
- Criar um trecho de uma melodia ou escolher um trecho de uma melodia conhecida para ser usada na parte B.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco alunos.
- Cada grupo irá criar uma composição vocal com três partes: A-B-A ou A-B-A'.
- Os sons vocais, das partes A, deverão ter caráter percussivo. A parte B deverá conter uma melodia criada pelos alunos ou um trecho de melodia conhecida por eles.
- Ao final da aula, cada grupo irá apresentar a sua composição para a turma.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das composições e das *performances*.

Recursos Metodológicos:

- Celular, para gravação de áudios e vídeos.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: exploração de sons vocais percussivos, elaboração/escolha de melodia; estruturação/organização dos eventos sonoros vocais; atuação no grupo e na *performance* da composição vocal.

### 3.4 Proposta D

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Paynter. A atividade original, apontada por Mateiro (2011, p. 263), foi extraída do livro *Sound and Structure* (1999 [1992], p. 44-52).

Tema da Aula: Escuta atenta e criativa

Ano (Segmento): 3º ao 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Escuta musical
- Improvisação musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Desenvolver a escuta atenta e criativa

Objetivos Específicos:

- Explorar possibilidades de produção de timbres diversos com uma folha de papel
- Realizar uma improvisação estabelecendo diálogos musicais.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de sete alunos.
- Cada grupo irá improvisar usando timbres diversos, obtidos por meio da manipulação de folhas de papel.
- Os integrantes dos grupos devem estabelecer diálogos musicais com seus colegas, ou seja, devem prestar atenção ao que os colegas estão fazendo e reagir em acordo ou desacordo com estas realizações.
- Cada grupo deve estabelecer um tema/título para sua improvisação.
- Ao final da aula, cada grupo irá apresentar a sua improvisação para a turma.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das improvisações e das *performances*.

Recursos Metodológicos:

- Celular, para gravação de áudios e vídeos e instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: exploração dos timbres obtidos por meio da manipulação de folhas de papel; atuação no grupo e na *performance* da improvisação musical.

### 3.5 Proposta E

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Koellreutter. A atividade original, apontada por Brito (2011, p. 111-113), é o modelo de improvisação *Solo-fantasia*.

Tema da Aula: Rondó

Ano (Segmento): 5º ano (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º e 7º anos (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Criação musical
- Tempos métrico e não-métrico
- Forma musical: Rondó
- Apreciação musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Elaborar uma composição musical na forma Rondó

Objetivos Específicos:

- Explorar os tempos métricos e não-métricos
- Elaborar, conjuntamente, um motivo rítmico curto
- Elaborar, individualmente, um motivo não-métrico
- Organizar os eventos sonoros métricos e não-métricos para criar uma composição na forma Rondó: A-B-A-C-A-D-A-E-A

Metodologia:

- Introdução do conceito de Forma Rondó.
- Introdução do conceito de Tempos métrico e não-métrico
- A turma será dividida em grupos de quatro alunos.
- Cada grupo irá criar uma composição, na forma Rondó, com cinco partes diferentes: A-B-A-C-A-D-A-E-A.
- Para a parte A, será elaborado, conjuntamente, um motivo rítmico curto que será realizado por todos, *tutti*.
- Os motivos não-métricos serão elaborados e realizados, individualmente, *solos*. Cada aluno do grupo será responsável por uma parte: B ou C ou D ou E. Deve ser dada atenção à pesquisa e a exploração de timbres, dinâmicas, alturas e durações.
- Ao final da aula, cada grupo irá apresentar a sua composição para a turma.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das composições e das *performances*.

Recursos Metodológicos:

- Celular, para gravação de áudios e vídeos; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: elaboração das partes individuais e coletiva; estruturação/organização das partes; atuação no grupo e na *performance* da composição.

### 3.6 Proposta F

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Koellreutter. A atividade original, apontada por Brito (2011, p. 126-133), é o modelo de improvisação *A Via Dutra enfeitizada*.

Tema da Aula: Interpretação musical

Ano (Segmento): 5º ano (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º e 7º anos (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Leitura musical
- Interpretação musical
- Escuta musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Desenvolver uma interpretação, a partir da leitura de um trecho da partitura da composição *Tanka II*, de Koellreutter.

Objetivos Específicos:

- Selecionar os timbres a serem utilizados em cada evento sonoro proposto na partitura da obra *Tanka II*, de Koellreutter.
- Ler e interpretar o que está escrito na partitura, sem esquecer das indicações de duração, altura e dinâmica.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de seis alunos.
- Cada grupo irá escolher os timbres que serão utilizados para representar cada evento sonoro proposto no trecho dado da partitura da obra *Tanka II*, de Koellreutter. A partitura propõe uma instrumentação específica, contudo serão feitas adequações de acordo com o material disponível em sala de aula.

- Os integrantes dos grupos vão decidir como se dará o processo da interpretação e ensaiar a *performance* da peça. Algumas questões podem ser levantadas, a exemplo de: quais os instrumentos/objetos sonoros serão mais adequados para realizar a peça? Quem tocará qual instrumento? Os instrumentistas vão reger ou haverá um regente?
- Ao final da aula, cada grupo irá apresentar a sua interpretação para a turma.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das *performances*.

Recursos Metodológicos:

- Partitura *Tanka II* (trecho); celular, para gravação de áudios e vídeos; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: escolha dos timbres a serem utilizados, leitura da partitura; atuação no grupo e na *performance* da composição.

Trecho da partitura da obra *Tanka II* de Koellreutter:

**TANKA II** PARA PIANO, VOZ DECLAMADA  
E TAM-TAM OU CONGO GRAVE

PRIMEIRA PARTE (Kani-no-Ku)

H.-J. KOELLREUTTER

região aguda  
região média  
região grave

①  $f$   $pp$

②  $f$   $p$

③  $ff$   $mf$

④  $f$   $pp$

⑤  $f$   $ff$

•• sons de duração curta  
— sons de duração longa (a critério do intérprete)

~~~~ deixar o som extinguir-se  
[ ] bater um prato ou uma tampa nas cordas do piano, conservando-se o som com o pedal  
L J= pedal obrigatório (pedal direito)

Editora Novas Metas

### 3.7 Proposta G

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Brito (2019, p. 81-83). A atividade original é o jogo sonoro-musical *Alerta*.

Tema da Aula: Escuta atenta e criativa

Ano (Segmento): 1º ao 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Tempo aproximado da atividade: 30 minutos

Conteúdos:

- Improvisação musical
- Escuta musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Desenvolver a escuta atenta e criativa

Objetivos Específicos:

- Realizar improvisações, estimulando os silêncios entre os eventos sonoros.
- Tocar de forma expressiva, conforme a indicação do maestro.

Metodologia:

- Introdução do conceito de silêncio na música, com breve explicação sobre o compositor John Cage e sua obra 4'33".
- Em seguida, os estudantes ficarão sentados em roda, com os olhos fechados, com a exceção de um aluno que será o maestro.
- Cada aluno estará com um instrumento/objeto sonoro nas mãos, aguardando a indicação do maestro para tocá-lo. Esta indicação será realizada com toques nos ombros/costas dos colegas. O aluno tocará o instrumento/objeto sonoro, reproduzindo as indicações dadas pelo maestro, ou seja, sua execução deverá estar de acordo com a intensidade e a duração do toque recebido, bem como a quantidade de toques. Atenção: ressaltar que os toques do maestro não devem machucar os colegas.
- O maestro deve valorizar os silêncios entre os sons que provoca, bem como, promover variedade de textura, intensidade e duração.
- A música termina quando o maestro parar de indicar a realização dos sons e o silêncio ficar grande o suficiente para que os alunos sintam vontade de abrir os olhos espontaneamente.

Recursos Metodológicos:

- Foto do compositor John Cage; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo o corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: realização do silêncio, prontidão para responder ao comando do maestro; atuação no grupo.

### 3.8 Proposta H

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas de Brito (2019, p. 95-97). A atividade original é o jogo sonoro-musical *Projeto Fantoche*.

Tema da Aula: História musicada

Ano (Segmento): 4º e 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Criação/improvisação musical
- Escuta musical
- *Performance* musical

Objetivo Geral:

- Musicar uma história criada pelos alunos em sala de aula.

Objetivos Específicos:

- Criar uma história pequena, estabelecendo personagens e diálogos.
- Escolher os instrumentos/objetos sonoros que irão representar os personagens e as características de fala de cada personagem.
- Desenvolver uma improvisação, reproduzindo com instrumentos musicais/objetos sonoros o diálogo estabelecido na história previamente criada pelos alunos e as características de fala de cada personagem.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco alunos.
- Cada grupo irá inventar uma pequena história que contenha ao menos quatro personagens e estabelecer um diálogo entre estas. Cada personagem terá uma

característica marcante na fala que será definida por cada grupo. Por exemplo: a personagem A fala sem parar; a personagem B tenta interromper a personagem A; a personagem C fala sussurrando para a personagem D; a personagem D repete, sempre, a última palavra que a personagem C fala com tom de pergunta.

- Em seguida, os alunos irão escolher quais instrumentos/objetos sonoros irão representar cada personagem e a característica de fala de cada uma.
- Ao final da aula, cada grupo irá apresentar a sua história musicada para a turma.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das *performances* e das escolhas das personagens e suas características.

Recursos Metodológicos:

- Folhas A4, em branco; lápis e borracha; celular, para gravação de áudios e vídeos e para fotografar as partituras; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: elaboração da história; estruturação/organização dos eventos musicais; atuação no grupo e na *performance* da história sonora.

### 3.9 Proposta I

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas do jogo *ScrapMusic: crie-toque-ouça-troque-ouça-crie-toque* de França (2019).

Tema da Aula: Criação musical: composição, realização e apreciação

Ano (Segmento): 1º ao 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Criação musical
- Escrita musical não-tradicional
- Leitura musical
- *Performance* musical
- Apreciação musical

Objetivo Geral:

- Elaborar uma composição musical com eventos sonoros vocais.

#### Objetivos Específicos:

- Selecionar os eventos sonoros, as indicações de dinâmica, de andamento e de caráter a serem utilizados, dentre os cartões disponibilizados.
- Organizar os eventos sonoros e as indicações de caráter expressivo (dinâmica, andamento e caráter).
- Ler e reproduzir o que está escrito na partitura elaborada pelos próprios alunos.

#### Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco alunos.
- Cada grupo irá escolher os eventos sonoros, as indicações de dinâmica, de andamento, de caráter e de agógica a serem utilizados em sua composição, dentre os cartões disponibilizados.
- Após esta etapa, os grupos deverão organizar/estruturar os eventos sonoros indicados nos cartões, de modo a criarem uma pequena composição musical que, posteriormente, será interpretada pelo grupo e apreciada pelos colegas. Os grupos podem organizar os cartões com os efeitos sonoros e as indicações de caráter expressivo como desejarem, ou seja, terem durações e dinâmicas variadas, serem simultâneos ou não, utilizados mais de uma vez etc.
- Após ouvir todas as composições, há a possibilidade de se realizar uma apresentação final em forma de ciclo ou suíte, ou seja, uma peça termina e outra começa quase imediatamente, criando um todo. Para tal, a escolha da ordem das peças pode ser feita juntamente com os alunos e deve ter o intuito de criar maior ou menor contraste entre elas.
- As partituras realizadas pelos alunos podem ser fotografadas e, depois, projetadas para serem analisadas por todos e/ou realizada por outros grupos.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das *performances* e das composições. Algumas questões podem ser levantadas, a exemplo de: como a estrutura da peça e os elementos musicais e expressivos foram organizados? Poderia ser feito de outra forma? Que outras maneiras de execução poderiam favorecer a produção de determinado resultado sonoro? Como melhorar a sincronia no momento da *performance*? O que poderia ser feito para auxiliar no controle da ansiedade no momento da apresentação?

Recursos Metodológicos:

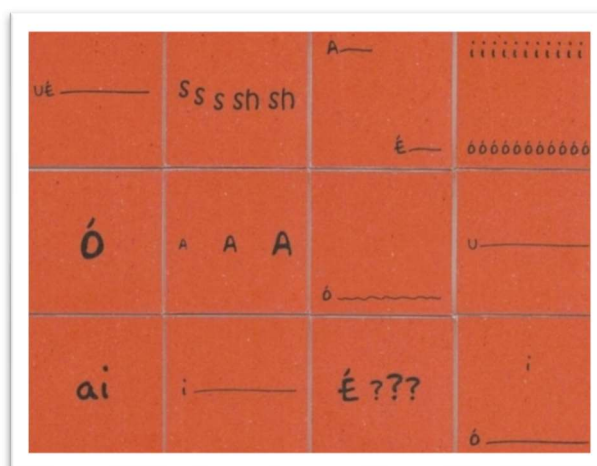
- Cartões com eventos sonoros vocais, indicações de caráter, de andamento e de dinâmica; e celular, para gravação de áudios e vídeos e para fotografar as partituras.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: realização da escolha e organização dos eventos musicais; elaboração/planejamento da composição; atuação no grupo e na *performance* da composição musical.

Exemplos de cartões com sons vocais:

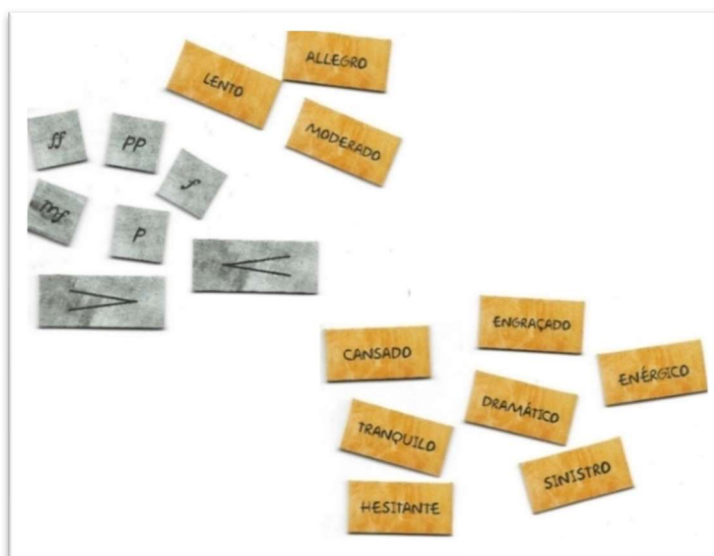
**Figura 6 - Eventos sonoros vocais**



Fonte: *ScrapMusic* de Cecília Cavalieri França (figura organizada pelo autor).

Exemplos de cartões com indicações de elementos expressivos:

**Figura 7 - Elementos de andamento, dinâmica e caráter**



Fonte: *ScrapMusic* de Cecília Cavalieri França (figura organizada pelo autor).

### 3.10 Proposta J

Esta atividade foi baseada nas ideias e propostas do jogo *ScrapMusic: crie-toque-ouça-troque-ouça-crie-toque* de França (2019).

Tema da Aula: Criação musical: composição, realização e apreciação

Ano (Segmento): 4º e 5º anos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e 6º ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)

Tempo aproximado da atividade: 50 minutos

Conteúdos:

- Criação musical
- Escrita musical tradicional
- Leitura musical
- *Performance* musical
- Apreciação musical

Objetivo Geral:

- Elaborar uma composição musical, explorando elementos rítmicos.

Objetivos Específicos:

- Selecionar as figuras rítmicas, as indicações de andamento, de caráter, de dinâmica e de articulação a serem utilizados, dentre os disponibilizados nos cartões.
- Organizar os eventos rítmicos e as indicações de caráter expressivo.
- Escolher qual ou quais timbres serão utilizados.
- Ler e reproduzir o que está escrito na partitura elaborada pelos próprios alunos.

Metodologia:

- A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco alunos.
- Cada grupo irá escolher os cartões com as figuras rítmicas de som e silêncio, as indicações de dinâmica, agógica, andamento, caráter, articulação, a serem utilizados em sua composição. A escolha dos timbres é livre.
- Após esta etapa, os grupos irão organizar os elementos musicais indicados nos cartões a fim de elaborarem uma composição, cujos compassos terão cinco ou sete tempos. A peça deverá conter, no mínimo, quatro, e, no máximo, oito compassos, e será, posteriormente, interpretada pelo grupo. Os grupos podem organizar os cartões como desejarem, ou seja, estes podem ser utilizados mais de uma vez, podem ser

simultâneos ou não, e não há a necessidade de utilização de todas as figuras rítmicas ou elementos expressivos.

- Após ouvir todas as composições, há a possibilidade de se realizar uma apresentação final em forma de ciclo ou suíte, ou seja, uma peça termina e outra começa quase imediatamente, criando a noção de um todo. Para tal, a escolha da ordem das peças pode ser feita juntamente com os alunos e deve ter o intuito de criar maior ou menor contraste entre elas.
- As partituras realizadas pelos alunos podem ser fotografadas e, depois, projetadas para serem analisadas por todos e/ou realizada por outros grupos.
- As apresentações podem ser filmadas e, posteriormente, apreciadas/analizadas por toda a turma, a fim de que se promovam reflexões para estimular o aperfeiçoamento das *performances* e das composições. Algumas questões podem ser levantadas, a exemplo de: como a estrutura da peça e os elementos musicais e expressivos foram organizados? Poderia ser feito de outra forma? Que outras maneiras de execução poderiam favorecer a produção de determinado resultado sonoro? Como melhorar a sincronia no momento da *performance*? O que poderia ser feito para auxiliar no controle da ansiedade no momento da apresentação?

Recursos Metodológicos:

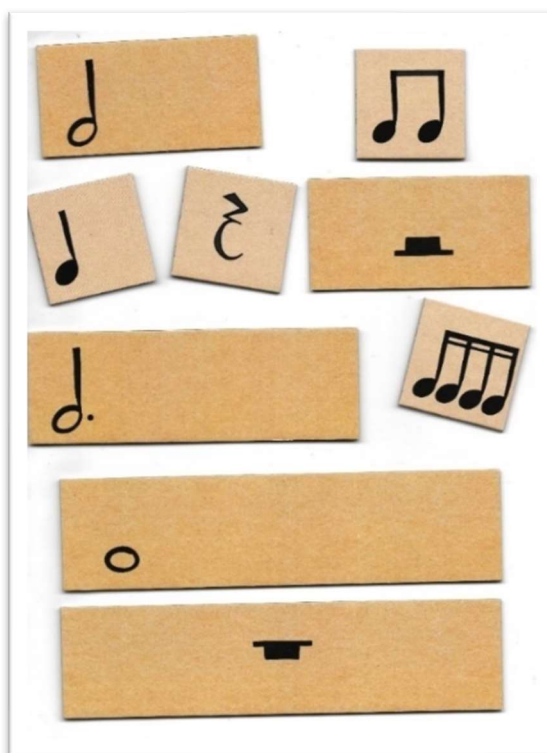
- Cartões com figuras rítmicas de som e de silêncio, de acordo com o conhecimento musical da turma, e indicações de caráter, andamento e dinâmica; celular, para gravação de áudios, vídeos e para fotografar as partituras; instrumentos musicais ortodoxos ou não, incluindo o corpo/voz, disponíveis na sala de aula.

Avaliação:

- A avaliação será realizada ao longo da aula, levando em consideração o envolvimento do aluno na atividade proposta: realização da escolha e organização dos eventos musicais; elaboração/planejamento da composição; atuação no grupo e na *performance* da composição.

Exemplos de cartões com figuras rítmicas:

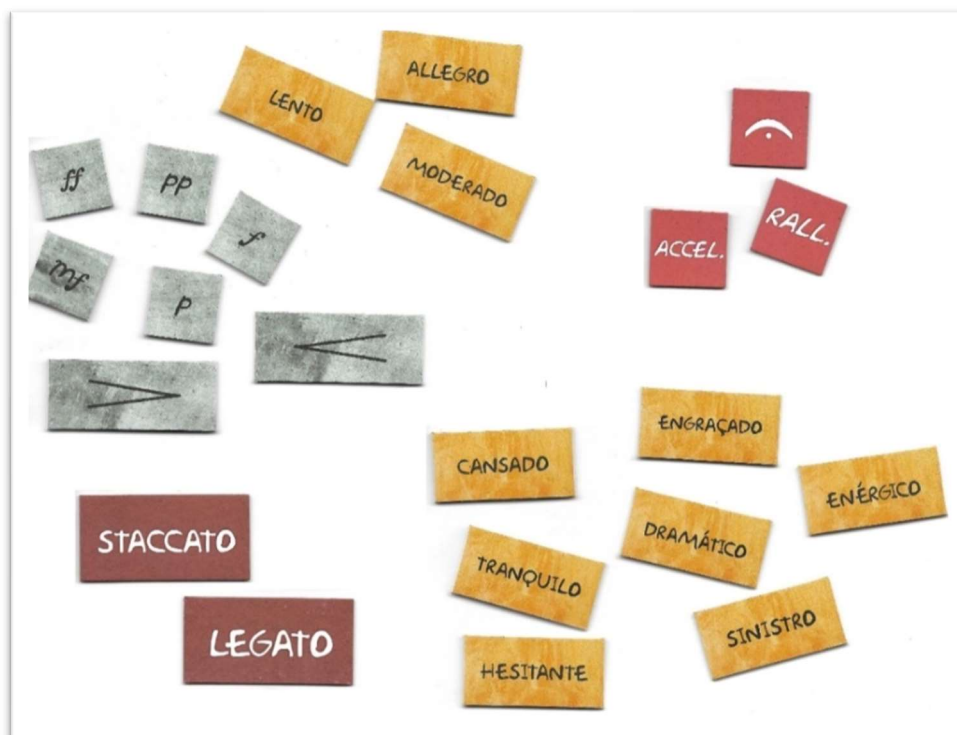
**Figura 8 - Figuras rítmicas**



Fonte: *ScrapMusic* de Cecília Cavalieri França (figura organizada pelo autor).

Exemplos de cartões com indicações de elementos expressivos:

**Figura 9 - Elementos de andamento, caráter, dinâmica, articulação e agógica**



Fonte: *ScrapMusic* de Cecília Cavalieri França (figura organizada pelo autor).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias de educação, propostas a partir dos métodos ativos, centralizaram os processos de ensino no estudante e visaram a postura ativa do aluno como fomentadora da aquisição de consciência e, conseqüentemente, do conhecimento. Na área da educação musical, as pedagogias ativas, que surgiram com esse movimento, propuseram modelos de ensino fundamentados em concepções que buscam desenvolver a autonomia e o aprendizado musical de maneira significativa e integrada. Essas propostas metodológicas não são métodos a serem seguidos, mas, sim, modelos, referências, concepções e ideias de processos de educação musical.

Nas metodologias de educação musical, as práticas criativas foram, então, aplicadas e defendidas por diversos educadores, como procedimentos que contribuem para desenvolver aspectos musicais e instigar a participação dos alunos como sujeitos no processo de aprendizagem, sensibilizando-os, socializando-os e estimulando a autoconfiança. Assim, atividades como: jogos; improvisações, que inicialmente eram trabalhadas a partir do movimento corporal; e composições, foram inseridas nas aulas de música.

Inicialmente, o objetivo da educação musical é o processo de conscientização do universo sonoro circundante, por meio da exploração e da descoberta das possibilidades expressivas do som, para depois, organizá-los. Tudo deve ser explorado: o ambiente, as sonoridades advindas e produzidas com os objetos, a criação de instrumentos não convencionais, a utilização de instrumentos tradicionais e a incorporação de elementos extramusicais. A sala de aula deve ser um espaço para a manifestação da liberdade criativa, sem censuras ou juízos de valor prévios. Para tal, é relevante que os alunos estejam em um ambiente estimulante, em que possam experimentar, com confiança e liberdade, instrumentos, objetos, gestos, vozes.

Deste momento de experiência, que demanda ouvir, selecionar, rejeitar, repetir, controlar e solucionar questões, surgem oportunidades para a composição. O processo da elaboração da composição engloba etapas de exploração, construção, reconstrução e estruturação das ideias musicais. Trata-se de um processo de autoconhecimento, de transgressão, de risco, de crítica, de aceitação e de negociação. Por isso, há que se fazer distinção entre o ambiente sonoro e o musical.

Realizar sons aleatoriamente, com a intenção de apenas produzir sons, não transforma essa experiência em música. Todas as criações, que pretendam ter seus elementos musicais organizados, estruturados, e que visem articular e comunicar as ideias musicais dos alunos,

seja de que forma for, são consideradas composições, independentes da duração, da complexidade e do valor estético. São expressões cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos.

Ouvir, criar, realizar, ler e escrever são aspectos musicais a serem desenvolvidos no processo da educação musical. Na aprendizagem criativa, a prática precede a teorização, que explica e conceitua. A notação se dá como consequência da expressão, da organização, da estruturação e da elaboração das composições. A apreciação é o momento reflexivo, analítico e crítico da experiência musical. O professor deve, então, propôr atividades, responder perguntas, fazer questionamentos, desvelar descobertas, descrever processos composicionais, dar sugestões, motivar e promover o relacionamento do estudante com a música de uma maneira singular.

Diante disto, pedagogos do mundo todo apontam as benesses que as propostas criativas proporcionam ao processo da educação musical. Contudo, o efetivo acontecimento dessas práticas ainda é pequeno, e, na maioria das vezes, se dá no âmbito das produções musicais tradicionais, sem que haja experimentações, pesquisas, buscas e descobertas.

A utilização da música contemporânea, em sala de aula, potencializa o processo de criação na educação musical; a apropriação dos elementos musicais e suas possíveis relações; e a estruturação do discurso musical e da expressividade. Cabe enfatizar que o emprego da música contemporânea, como recurso no desenvolvimento musical, não significa a exclusão da música da tradição cultural. Da mesma maneira, o ensino das notas musicais, das figuras rítmicas, dos parâmetros do som, não pode ser o objetivo da música. Há muitas formas de se fazer e ouvir música, há muitos caminhos a serem percorridos, e a música contemporânea é um deles. Por não demandar a necessidade da leitura e da escrita dos códigos convencionados pela tradição musical, nem a aquisição de habilidades técnicas inerentes a execução de instrumentos musicais tradicionais e não se apoiar sobre um sistema musical elaborado e consolidado pela tradição, a música contemporânea propicia a abordagem musical, a vivência e sua realização por todos, e não só por estudantes de música e músicos profissionais. Além de representar, também, a cultura de seu tempo. Ainda que seja uma pequena parcela de um tempo, de um espaço e de uma cultura que encontra-se inserida na cultura da sociedade.

Por fim, cabe ressaltar que a educação musical deve preservar o instinto de curiosidade e de fantasia inato à criança. Deve ampliar a sensibilização e a criatividade dos estudantes, abrangendo e integrando outros fazeres musicais e, também, não musicais, ainda que demande um processo de estudo deliberado, sistemático e, por vezes, metódico. E, assim, estimular a formação integral do indivíduo, desenvolver a percepção, a autonomia, a

sociabilidade e a autoconfiança, despertando a consciência do ambiente sonoro e a consciência crítica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago X.; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 65-80, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/862>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015.
- BORGES, Álvaro Henrique. **O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical**. Orientadora: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2014. 121 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Tese-2014-Borges-USP.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRITO, Teca A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- BRITO, Teca A. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.
- BRITO, Teca A. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CHIAVENATO, Júlio José. **A Guerra do Paraguai**. São Paulo: Editora Ática, 1990. p. 16-17.
- CISZEWSKI, Wasti S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 22-33, set. 2010.
- CONGRESSO INTERNACIONAL QUE UNIVERSIDADE PARA O AMANHÃ? EM BUSCA DE UMA EVOLUÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE. **Evolução transdisciplinar da Universidade [síntese do documento]**. Locarno: CIRET/UNESCO, 1997. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/assets/docs/congresso-internacional-locarno.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.
- CSEKÖ, Luiz Carlos. **Domínios da fugacidade: a abordagem composicional de LC Csekö**. Orientadora: Carole Gubernikoff. 2017. 267 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/10966>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Tradução Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019 [1984].

FARIA, Antonio Augusto C. **Caravelas do Novo Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1990. p. 16-17.

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

FONTEERRADA, Marisa T. O. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. Cap. 9, p. 275-303.

FRANÇA, Cecília C. Composição musical. In: FRANÇA, C. C. **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016a. Cap. 4, p. 38-47.

FRANÇA, Cecília C. **Desenvolvimento e aprendizagem em música**. MUS. Belo Horizonte, 2016b.

FRANÇA, Cecília C. **Fundamentação e planejamento na educação musical**. curso online, 21 a 24 jul. 2021.

FRANÇA, Cecília C. Leitura e escrita alternativas. In: FRANÇA, C. C. **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016c. Cap. 8, p. 72-79.

FRANÇA, Cecília C. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 48-61.

FRANÇA, Cecília C. **ScrapMusic: crie, toque, ouça, troque, ouça, crie, toque**. Belo Horizonte: MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, 2019.

FRANÇA, Cecília C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 8-21, set. 2010.

Disponível em:

[http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/119](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/119). Acesso em: 21 maio 2021.

FRANÇA, Cecília. C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

GERHARD, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

JR, Luiz Alexandre T. **O engenho colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1989. p. 24-25.

LIMA, Telma Cristine S.; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, Tatiana D. **Contrastes de Marisa Rezende**: um estudo dos toques pianísticos na música contemporânea brasileira. Stuttgart: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MAFFIOLETTI, Leda A. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. Orientadora: Esther Beyer; Co-Orientador: Fernando Becker. 2005, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAFFIOLETTI, Leda A. Narrativas infantis: o que se pode conhecer sobre a criança a partir de sua composição musical. In: ARAÚJO, R. C. **Educação musical**: criatividade e motivação. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 135-160.

MAGRE, Fernando O. A inserção da música contemporânea no repertório de coros infantojuvenis - descrição de uma metodologia. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-16, 2017.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. Cap. 8, p. 243-273.

MATTOS, Fernando L. Pluralia Tantum: reflexões sobre a música contemporânea. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 52-94, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

PAYNTER, John. **Hear and now**: an introduction to modern music in schools. London: Universal Edition, 1972.

PAYNTER, John. Conceito de música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na educação musical. **Educação musical - estudo comparativo de metodologias de educação musical - abordagens temáticas V**, n. 106, p. 4-8, jul./set. 2000.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX**. 2. ed. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. **Revista Música**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 149-183, maio/nov. 1996.

SANTOS, Brena N. C. **Arte, sons, vida e escola**: interações entre educação musical e ecologia acústica. Orientadora: Ewelter de Siqueira e Rocha. 2016. 55 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991 [1986].

SCHAFFER, Murray. **The soundscape**: our sonic environment and the tuning of the world. Rochester: Destiny Books, 1994 [1977].

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

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. Orientador: Dante Augusto Galeff, Co-orientador: Patrick Paul. 2012, 1305 f. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IAC) da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Laboratório Nacional de Computação Científica, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade do Estado da Bahia, FIEB/SENAI/CIMATEC, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22497>. Acesso em 19 out. 2021.

SWANWICK, Keith. **The arts in education**: dreaming or wide awake? Special Professional Lecture – University of London Institute of Education, 1983.

VISNADI, Gabriela. F.; BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 71-84, jan./jun. 2016.

ZAGONEL, Bernadete. A prática da criação e a apreciação musical com adultos: relatos de uma experiência. *In*: Anais do VI Encontro da ABEM, [...]. Recife: [s.n.], 1998. p. 1-6.

ZAGONEL, Bernadete. Em direção a um ensino contemporâneo de música. **ICTUS Music Journal**, Salvador, v. 1, p. 1-15, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34196/19691>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ZAGONEL, Bernadete. Descobrindo a música contemporânea. **Arte contemporânea em questão**, Joinville, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://www.bernadetezagonel.com.br/ASSETS/pdf/Descobrindo-a-Musica-Contemporanea.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.