



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
DISCIPLINA: Trabalho de Conclusão de Curso
PROFESSORA: Jaqueline Leite
ALUNO: Luiz Antonio Batista Leal

RELATO DE EXPERIÊNCIA

**O processo de criação musical da criança:
análise de uma experiência no âmbito dos
Estágios Supervisionados III e IV**

Junho, 2022

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	3
2.	PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS.....	4
2.1.	O GESTO MUSICAL.....	4
2.2.	A RODA.....	6
2.3.	O PROTAGONISMO.....	8
3.	O PERCURSO DA EXPERIÊNCIA.....	10
3.1.	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	11
3.1.1.	COMPOSIÇÃO.....	12
3.1.2.	APRECIÇÃO.....	15
3.1.3.	PERFORMANCE.....	17
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
5.	REFERÊNCIAS.....	22
6.	ANEXOS.....	23
7.	APÊNDICES.....	24

1. INTRODUÇÃO

Em 19 de março de 2021 começamos a experiência de conduzir aulas com três crianças, no âmbito da disciplina Estágio III do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No curso de Licenciatura em Música da EMUS, as disciplinas Estágio III e IV tem carga horária de 102 horas, cada uma, distribuídas entre aulas práticas – sendo 34 horas em “contexto de estágio escolhido”, e 68 horas de orientação, ou seja, aulas teórico-práticas com o orientador.

Já havíamos experimentado, em semestre precedente, compartilhar com uma colega com mais tempo de curso, o ensino de Música para uma garota de 8 anos. Agora, dessa vez, ao invés de uma discente, seriam três. Iniciávamos na novidade do ensino remoto, que começara a se instalar com a nova realidade incontornável da pandemia da Covid-19.

Alguns estudantes optam por iniciar a sua prática docente nos Cursos Livres da Extensão da EMUS, escola de Música da UFBA. Vale ressaltar que alguns ou muitos alunos já trabalham, dando aulas particulares ou lecionando Música em escolas particulares.

Devido a situação de isolamento social provocada pela pandemia da COVID 19, e o fechamento das escolas da rede pública do estado da Bahia, durante o segundo semestre de 2020 e o ano de 2021 as práticas de regência da disciplina de Estágio de alguns licenciandos da EMUS ocorreram nos cursos de extensão da EMUS: especificamente em Musicalização Infantil (0 a 6 anos), Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT, e Conjunto Instrumental (6 a 11 anos).

No semestre que antecedeu ao que relato, mergulhamos no desafio proposto pela Profa. Mara Kröger de enfrentar o ambiente digital da aula remota, inóspito ou pouco habitado por grande parte dos professores, de maneira geral, em todas as áreas do conhecimento. Aceitamos iniciar o Estágio Supervisionado III dessa maneira no segundo semestre de 2020. Em princípio tendo, como de praxe, uma colega mais avançada no curso. Ainda assim, sentimos a necessidade de repetir o Estágio Supervisionado III.

Nos Estágios Supervisionados III e IV desenvolvidos adotamos como paradigma pedagógico, no âmbito da música, o estudo de Swanwick (2003), cuja tese é a música como discurso, principalmente três princípios propostos pelo autor, para uma ação

docente que são: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical do aluno e a fluência do discurso. As aulas eram planejadas adotando o conceito C(L)A(S)P deste autor (CAVALIERI, SWANWICK. 2002) como pano de fundo.

Adotamos também as formulações de Shaffer (2001) sobre paisagens sonoras, metodologias como composições criativas, aulas percussivas com o corpo, dentre outras.

Acredito verdadeiramente que estas aulas tenham alavancado os alunos de uma situação ainda muito inicial nas suas vivências musicais para um pensar musical bastante criativo. Prova disso foram os seminários finais no ano de 2021, com as apresentações dos alunos.

Este trabalho se inscreve na metodologia Relato de experiência. Adotamos como campo empírico os Cursos Livres da Extensão da EMUS, escola de Música da UFBA., componente curricular orientado pela Prof^a Mara Kröger. Nossa população total nos dois semestres se constituiu de 9 estudantes, sendo 5 do gênero masculino e 4 do gênero feminino. A faixa etária se situava 6 a 11 anos. O período empregado para o relato da experiência foi Estágio Supervisionado III no 1º semestre de 2021, e o Estágio Supervisionado IV no 2º semestre de 2021.

Como dispositivos metodológicos utilizados para o registro da experiência utilizamos da videoscopia (filmagem das situações de aula e análise posterior) e observação assistemática produzidas no contexto dos Estágios.

2. PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

O gesto musical, a roda e o protagonismo foram princípios que nortearam a presente proposta metodológica. Os conceitos, fundamentações e alguns exemplos desses princípios serão abordados a seguir.

2.1 GESTO MUSICAL

Segundo João Pedro Oliveira¹ (UFRJ), Robert Hatten, teórico que se debruçou sobre o fenômeno, define gesto musical como “uma mudança de energia presente na atividade sonora que afeta diretamente quem escuta e que trás significados ao cenário onde

¹ Em entrevista no programa Harmonia <https://www.youtube.com/watch?v=YISrTWEiNw8>. Acessado em: 01 de junho de 2022.

ela acontece”. Durante uma escuta intuimos os gestos físicos que se associam a gestos musicais.

Para Alexandre Schubert (2019) Robert Hatten, teórico que se debruçou sobre o fenômeno gesto musical, procura “apresentar uma teoria, a partir de perspectivas interdisciplinares e de sua aplicação em estudos de caso de repertório, notadamente da tradição clássica vienense, incluindo composições de Mozart, Beethoven e Schubert”. Nessa concepção, o gesto musical é definido como “modelagem energética de um processo através do tempo. (HATTEN, 2004, p. 95, apud SCHUBERT, 2019, p.276)”.

Na definição acima, o vocábulo “modelagem” pode ser relacionado a altura e timbre; o vocábulo “energética” se refere a intensidade; e o vocábulo “tempo” pode ser entendido como duração.

Vale destacar que, na teoria de Hatten (SCHUBERT, 2019), existem duas categorias de gestos musicais, que são os estilísticos e estratégicos.

Os gestos musicais estilísticos fazem parte de uma convenção, ou seja, estão “relacionados com tonalidade e métrica, que aparecem em gêneros de danças e marchas, que contém práticas interpretativas como tipos de articulação, acentuação, dinâmica, andamento, enfim, que compreende uma ampla variedade de ‘tipos estilísticos’”.

Hatten (SCHUBERT, 2019, p. 277) divide os gestos musicais estratégicos em cinco:

“Espontâneos: individuais, originais, criativos; Temáticos: como sujeito do discurso para um movimento; Dialógicos: associados a conversas entre iguais, ideias em oposição (dialética temática) ou entre indivíduos e grupos maiores (efeito concertato); Retóricos: são associados a recitativos, interrupções súbitas do discurso por pausas, mudanças súbitas de andamento etc.; Tropos de gestos: ocorre quando o caráter de dois gestos são combinados em um novo gesto”.

Alexandre Schubert (2019) utiliza em seu artigo algumas categorias do gesto musical elaboradas por Hatten (2004) para fazer uma análise musical do *Quarteto de cordas* n.º 1, de Villa-Lobos. Esse procedimento pode nos ser útil em nossa abordagem sobre os gestos musicais das crianças. Schubert (2019), por exemplo, identifica em um trecho da obra, *Brincadeira*, um gesto estilístico por “conter uma estrutura rítmica associada à cultura popular brasileira, caracterizada pelo uso das síncopes” (p. 281). Ele recortou e inseriu o trecho no texto como ilustração.

Faremos o mesmo procedimento de identificação e ilustração de categorias de gestos musicais (Hatten, 2004, apud Schubert, 2019). Por exemplo, o trecho da composi-

ção *Bambu doce*, de Tom ²(fig.1), é um gesto estilístico porque contém um ritmo convencional, que se apresenta em muitas músicas populares do mundo, como o funk carioca, por exemplo. Esse ritmo é também denominado *linha guia*, *toque*, *timeline*, *bells-patterns*, *bell rhythms*, *guideline*, *clave* ou *linha temporale*, ou seja, serve de referência para música, manifestação de dança, canto, sobretudo em cerimônias religiosas.



A propósito, Tom chegou com essa composição no primeiro dia de aula no início do segundo semestre de Estágio IV. Ele participou de uma das minhas turmas do Estágio III, tendo vivenciado as práticas das modalidades de composição, apreciação e performance.

Um outro princípio sobre o qual sustentamos a nossa prática pedagógica diz respeito à Roda, uma manifestação cultural que trataremos no tópico seguinte.

2. 2. A RODA

Fizemos nossas atividades de improvisação, experimentação, apreciação e performance em formato de roda, digamos imaginária, já que estávamos em ambiente remoto devido a pandemia do Covid-19. Mas as atuações para tocar, para improvisar, para falar se davam em uma certa ordem e a partir de certos procedimentos. Ainda não tínhamos em mente a noção expandida de roda, por exemplo, de Maria Claudia Bombassaro (2010).

Segundo Bombassaro (2010, p. 26), a “Roda faz parte de uma prática social que envolve um coletivo de pessoas”. Ela está presente em muitas culturas e diferentes épocas históricas.

Não é o nosso objetivo aqui fazer levantamento antropológico, histórico ou sociológico, enfim, estudos aprofundados sobre as origens dessa prática. Mas podemos observá-la na cultura afro-brasileira, no âmbito da capoeira, do samba de roda, nas heranças lusófonas das cirandas infantis.

² Fizemos a opção ética neste trabalho de usarmos nomes fictícios para as crianças envolvidas no relato de experiência, protegendo, assim, suas identidades.

Importa saber que essa prática existe como forma de produção de humanidade por meio da conversação (BOMBASSARO, 2010). Além do mais, a Roda, para a autora, é uma linguagem que tem estrutura e regras próprias de funcionamento que precisam se aprendidas e ensinadas. Regras, para a autora não são normas da docente ou da escola, mas aquelas postas “em funcionamento quando do encontro da professora com as crianças em Roda (...), ouvir o que o outro está dizendo, falar um de cada vez”, por exemplo (BOMBASSARO, 2010, p. 30). No nosso caso acrescento tocar um de cada vez.

A propósito, a estrutura e regras de funcionamento da roda permitiu em certo momento, depois de algumas aulas nessa prática, que Tom sugerisse que tocássemos na Roda: “ô prô, que tal a gente tocar com essa música, hein? E se a gente tocar a flauta com essa música, tipo **a Roda**: eu começo, depois Elsa [leu o nome da mãe de Marisa na tela do Meet, porque não tinha memorizado o nome da colega] e depois você prô!”.

Devo salientar que em momento nenhum falei para as crianças sobre a Roda com destaque. Somente dizia que íamos fazer a atividade nesse formato. Entretanto eu sabia a importância de se atuar dessa maneira no coletivo para estabelecer relações horizontais, estimular protagonismo, do qual iremos falar mais adiante.

Bombassaro destaca também a perda significativa da conversação no nosso cotidiano contemporâneo, gerando grande vazio, estranhamento, até mesmo constrangimento, revelando despreparo nos encontros presenciais entre pessoas (BOMBASSARO, 2010).

Daí a sugestão da Roda (ver Roda de Improvisação, nos Anexos) como possibilidade de aprendizagem da conversação, e no nosso caso o diálogo musical, ressaltando que as crianças podem se tornar importantes parceiras, interlocutoras, no sentido de conhecerem-se, conhecer o mundo construído por meio do diálogo. Porém, sinaliza que a sua pesquisa de mestrado (UFRGS) sobre a prática da roda observada no âmbito de uma escola privada de Porto Alegre não é um manual prescritivo. Tanto assim que foi utilizado como experiência em uma realidade de ensino remoto.

Utilizamos de maneira sistemática essa prática social que é a Roda em nossas jornadas de aulas. Um aluno sempre passava para a colega seguinte a fala, depois de emitir a sua opinião, a sua reflexão sobre algum objeto, a sua performance, a sua vez de improvisar. Observei significativo desenvolvimento na fluência do discurso musical.

A Roda, como em qualquer linguagem, oferece a possibilidade de gerar signos, conhecimento sobre a relação que cada participante tem sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o conteúdo do que vê:

“Sendo que um signo não é o objeto em si e nem o interpretante, mas uma produção do interpretante sobre o objeto. Quem produz o signo ou o lê, produz outros signos, ou seja, cada vez que observo ou leio algo ou alguém, produzo significados para o que vejo – signo gerando signo – e assim produzo sentidos, seja sobre o que li, seja sobre os signos produzidos por mim, seja sobre mim mesma, na condição de leitora e produtora de signos que sou. Quando o professor está na Roda com as crianças, ele produz signos sobre a Roda, sobre a relação das crianças com a Roda e sobre si mesmo. O mesmo acontece com as crianças, que produzem signos sobre a Roda e seu funcionamento, sobre a relação delas com o funcionamento da Roda, sobre a relação da professora com elas e com a Roda. O professor e as crianças são sujeitos leitores uns dos outros e de tudo que os cerca” (BOMBASSARO, 2010, p. 31).

Como no comentário de Gilberto quando observa em vídeo a ave Biguá pescando: “engole de vez (o peixe) que nem cospe o osso dele”. Ou a própria atividade sugerida por Tom, de improvisar na flauta junto com o vídeo que acabara de observar. As crianças produziram outros signos musicais a partir da música escutada. Cada uma delas produziu signos no seu momento de tocar, é a regra na estrutura da Roda.

O maestro Letieres Leite (2017), o idealizador, compositor e arranjador da premiada Orquestra Rumpilezz, por vários anos se dedicou a questões de ensino de música brasileira. Sobretudo às questões ligadas ao ensino da complexidade rítmica herdada das músicas de matrizes africanas. Propôs a prática da Roda Banto como fundamento da metodologia UPB, ou Universo Percussivo Baiano. Significa apreender - digamos, de corpo inteiro, um ritmo ou uma clave no âmbito de uma roda, em pé e em movimento:

Nesse momento, elegemos um ritmo a ser estudado. Geralmente iniciamos com um movimento constante de pés, que tem a função de criar um ambiente da pulsação (coração) da música, e sobre ele, vamos inserindo palmas, onomatopeias rítmicas, até alcançarmos uma partitura polirrítmica, com a qual fazemos inúmeras repetições. (LEITE, 2017, p. 51).

Essa disposição em forma de roda permitindo interlocução permanente incide diretamente sobre exposição da personalidade de cada participante, repercutindo efeitos sobre suas atitudes. Nos debruçaremos a seguir sobre o protagonismo.

2. 3. PROTAGONISMO

Na etimologia da palavra infância a criança é situada como um ser não falante.

Para a sociologia do século XIX a criança era concebida como cera mole; a instituição imprimiria os comportamentos que orientaria a sua personalidade, segundo Sirota (In: BROUGÈRE; ULMANN, 2012).

Em apreciação crítica de importante livro sobre Sociologia da Infância, Sirota (In: BROUGÈRE, ULMANN, 2012, p.283), constata o surgimento de uma sociologia da infância livre “de uma doutrina individualista que considera a socialização como a internalização privada, pela criança, das aptidões dos adultos e de seus saberes”. A nova concepção sociológica observa que a infância é uma “construção social” que resulta da “ação coletiva **das** crianças, **com** os adultos e **entre** elas” (grifo nosso).

Segundo os autores, infância é uma forma estrutural e, sendo assim, as crianças colaboram para a reprodução da infância e da sociedade, como atores sociais. Elas estabelecem negociações com os adultos e produzem, de maneira criativa, culturas de pares com outras crianças.

Dessa visão emerge o conceito de *reprodução interpretativa*, “que reflete o pertencimento evolutivo das crianças à sua cultura, que principia na família e se constrói em espiral à proporção que elas criam séries de culturas infantis encaixadas e baseadas nas estruturas institucionais da cultura adulta”. (BROUGÈRE, ULMANN, 2012, p.283).

Ainda Sirota (BROUGÈRE, ULMANN, 2012, p. 283) destaca a importância dessa noção de *reprodução interpretativa*, porque ela impõe uma abordagem séria em relação às crianças, obrigando a sociologia a considerar as suas contribuições “para a reprodução social e a mudança”. Certamente, o mundo adulto afeta as crianças, todavia, essas tomam para si, de modo coletivo, os elementos do mundo adulto “para criar suas próprias rotinas inovadoras de jogo numa cultura de pares”, como observou Sirota na pesquisa de William Corsaro e publicado em livro *We're friends, right?* (BROUGÈRE, ULMANN, 2012, p. 284).

A propósito da *reprodução interpretativa*, coloquei um vídeo de um grupo da Bahia, Banda de Boca, cantando a música *Calhambeque*³. Esse grupo canta a capela. Os instrumentos, guitarra, bateria, entre outros, são imitados pelas vozes individuais.

Após colocar o vídeo do grupo, Tom fez o seguinte comentário:

- “Ô professor, eu quero te falar um fato curioso. Sabe a música do Rio 2? Você já assistiu o Rio 2?”.
- Respondi que não.
- Ele continuou: “é muito legal o filme. É um conselho de assistir. A música dele, você não vai acreditar: é baseada, não é em instrumento, (mas) em si só pela boca. Só pela boca!”.

3 *Calhambeque*, Banda de Boca <https://www.youtube.com/watch?v=O3sNHJI06GA>

- Alana acrescenta: “eu já assisti, já”.
- Mateus indaga a Alana: “é bem legal, né?”.
- Alana responde, “é”.
- Murilo acrescentou que a música do filme esteve presente no seu aniversário.

Noutro momento, fiz uma atividade de improvisação com o áudio de baião com Gorival (Elis não pôde assistir a aula). Fizemos um diálogo. Em princípio eu tocando flauta e ele tocando ralador de metal com colher de metal, materiais da cozinha de sua casa. Depois ele pegou a flauta e, como um jogo de tênis, dialogamos com as notas si e lá. Nos momentos que tocávamos as mesmas células rítmicas Pedro caía na gargalhada.

O uso dos princípios metodológicos citados -- o gesto, a roda e o protagonismo -- serviram de guia para a compreensão do ensino de Música para crianças no âmago dos estágios mencionados.

A partir dessa etapa conceitual e metodológica, sigamos para as categorias necessárias para a análise dos fenômenos que se revelaram no campo empírico. Fomos encontrar suporte no conceito de C(L)A(S)P, construído por Keith Swanwick (CAVALIERI, SWANWICK, 2002).

3. O PERCURSO DA EXPERIÊNCIA

Durante essa trajetória os resultados representados pelas aprendizagens produzidas e relatadas pelos estudantes em suas falas, nas mensagens das mães e pais no grupo WhatsApp⁴, serviram de fonte para entender cada vez mais o que já sabem as crianças a partir dos seus universos lúdicos e construção cultural infantil. Como compreendem o que escutam, como escutam como produzem suas músicas. Numa periodicidade de encontros -- uma vez por semana durante um semestre com a turma do Estágio Supervisionado III, e uma vez por semana com a turma do Estágio Supervisionado IV -- pudemos acompanhar a aquisição pelas crianças de aprendizagens sociais para além do desenvolvimento musical: integração, comunicação, socialização infantis.

A finalidade dessa investigação sempre foi ter insumos para alicerçar o trabalho pedagógico que dá origem a esse Trabalho de Conclusão de Curso, TCC. De posse das

4 Mensagem de uma das mães: “Bom dia prof. Luis! Seguem as notas da música de xxx. O processo criativo de xxx tem sido assim: ele começa a tocar...Repete algumas vezes e depois ele vai falando as notas” (eu escrevo).

observações e frequentes revisões dos materiais utilizados para diagnosticar as aprendizagens das crianças, sentimos a necessidade de ter este instrumento mais próximo do fazer cotidiano nosso (do docente e das crianças) a fim de colaborar com uma visão pedagógica musical que tem no protagonismo infantil e em outros princípios que deslindamos no texto, uma nova base para a sala de aula.

Assim, categorias analíticas emergiram com base na pesquisa empírica e teoricamente com base nos estudos de Cavalieri e Swanwick (2002)

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *Modelo C(L)A(S)P* é o suporte conceitual que fundamenta a integração das atividades em programas de educação musical e foi proposto em *A Basis for Music Education* (SWANWICK, 1979 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 17).

No *Modelo C(L)A(S)P*, a experiência musical ativa se dá por meio das atividades C, que é abreviatura de composição, A de apreciação e P de performance. Essas são as atividades centrais de uma experiência musical ativa, ou seja, composição, apreciação e performance. As letras L e S - significando, respectivamente, as expressões *literature studies* e *skill acquisition*⁵ - são atividades consideradas auxiliares, por essa razão estão sinalizadas entre parênteses. (SWANWICK, 1979 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 17).

Dito de outra forma, os estudos acadêmicos (L) e a aquisição de habilidades (S) não são atividades consideradas principais para a experiência musical ativa. Essas atividades podem ajudar a dar consistência a composição, a apreciação e a performance. Mas, elas podem ser temerárias, na medida em que: “Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa”. (SWANWICK, 1979 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 17).

Os parâmetros composição, apreciação e performance devem ser trabalhados de modo equilibrado, sem que haja demasia de tempo dedicado a algum parâmetro, e que se possa compensar aos outros o tempo dedicado a algum deles. “Uma atividade de apreciação de uma obra de dois minutos pode dar início a um projeto de composição que

5 Estudos acadêmicos e aquisição de habilidades (tradução dos autores).

durará três ou quatro aulas. O equilíbrio deve ser qualitativo, e não, quantitativo”. (SWANWICK, 1979 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 17-18).

O *Modelo C(L)A(S)P* não é um método. Entretanto, ele conduz um pensamento educacional que enfatiza “o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos”. Acima de tudo, o essencial é preservar “o frescor e espírito de descoberta, insight e espontaneidade” nos encontros com os alunos. (SWANWICK, 1979 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 18).

Elegemos os parâmetros centrais da experiência musical - composição, apreciação e performance - do fazer musical, como as categorias que nos ajudaram a analisar algumas cenas recortadas no âmbito da disciplina Estágio III do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA.

3.1.1 COMPOSIÇÃO

A composição é colocada primeiro no modelo *C(L)A(S)P*, não por acaso. É uma espécie de hierarquia, por ser essa modalidade um “processo essencial da música”: é o seu âmbito gerador. Por isso é importante definir e contextualizar a composição como processo e como produto (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 9).

Segundo os autores, qualquer organização de ideias musicais feita pela criança com toda a liberdade e espontaneidade, seja por via da improvisação ou nos moldes de regras e princípios estilísticos é considerada uma composição. Essa noção abrangente e inclusiva da composição permite avançar essa modalidade musical com mais, digamos, descontração em sala de aula. Ou seja, a composição abordada como processo.

A cena transcrita e descrita é de uma atividade de improvisação, e será incluída na modalidade de composição a partir da definição do parágrafo anterior.

Selecionei um áudio de um baião para ser a nossa base de improvisação. O áudio tinha uma zabumba, um triângulo e uma clave tocando um baião em andamento de 68 bpm, durante 48 segundos. A instrução foi que uma pessoa de cada vez tocasse uma, duas ou as três notas aprendidas, Sol, Lá e Si, por um tempo indeterminado sobre a base do baião. Escolhi não delimitar o tempo, preferi que cada uma pessoa ficasse à vontade para fazê-lo. De qualquer maneira iniciei a série das improvisações, de certa forma delimitando um modelo a ser seguido, ou não:

“Veja só gente. A ideia é a seguinte: vai vir a base; eu começo fazendo algumas ideias; depois aí (toca) Marisa, depois Tom e depois Gilberto, com essa base, ok?”. Todos

concordam. Prossigo: “com as notas que a gente aprendeu hoje, essas três notinhas, certo?”. Todos concordam. Continuo: “quem quiser pode ficar em uma (nota), vocês vão entender, perceber e criar fácil, fácil”.

Comecei tocando a nota si sobre os três tempos e pausa no quarto - como se fosse a clave de madeira, ou bloco sonoro, percussão tocada em baião.



Depois de tocar, chamei Marisa em voz alta, como o combinado⁶. Marisa (fig.3) tocou quatro compassos com a nota Sol imitando o meu gesto, de certo modo.

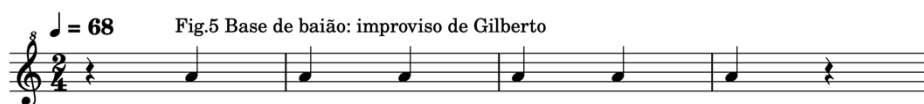


Tom escolheu a nota Si (fig. 4) e ficou, durante quatro compassos, na imitação entre os gestos meu e de Marisa.



Gilberto tocou a nota Lá, uma semínima, parou e ficou sorrindo. Interrompi o áudio e: “Gilberto, quando você terminar de tocar, passa pra mim, pra gente ficar fazendo uma roda”. Ele concordou e tocou por quatro compassos o gesto da fig. 1, com viés próprio.

⁶ Gesto fundamental para manter a conversação. Sempre parava para enfatizar que todos falassem o nome do próximo que iria tocar na Roda.



Também é importante ver a composição como uma ferramenta que desenvolve a compreensão de como funciona os elementos musicais, porque lida diretamente com o material sonoro implicando: em tomadas de decisão, quanto a ordem dos sons no tempo e espaço; quanto a própria produção dos sons e do fraseado. A composição é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (SWANWICK 1992, p. 10 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 9).

Corroboro com os autores citados acima que a composição pode proporcionar aos alunos um progressivo controle técnico sobre o instrumento em que vão veicular as suas ideias musicais, pois o “propósito musical” é direto: exprimir as ideias de maneira eficaz.

Por outro lado:

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva. (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 10).

Se a importância do ato de compor na educação musical parece consensual, porém as peças criadas não são vistas como produto final. É preciso contextualizar essas produções na “educação musical abrangente”, como fazendo parte de um processo.

O mais relevante é que:

desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 11)

Os autores alertam que a definição abrangente não deve implicar que “tudo o que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido”. Completa que “O potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar”.

3.1.2 APRECIÇÃO

O ouvir é a principal razão da existência da música, sendo óbvio sua presença na cena educativa, como meio permanente de desenvolvimento musical. Enfatiza-se aqui “o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical” (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 12). Mas, não se trata de uma atividade passiva, como pode vir dar a entender. Pelo contrário, a apreciação é um ativo processo de percepção, porque são mobilizados a mente e o espírito do ouvinte (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 12).

A propósito, Paynter (1982, p. 95 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 12) escreveu: “música não pode ser apreendida por uma contemplação, passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”. Nessa direção, a vontade e o foco de quem ouve uma música chega mesmo a determinar o resultado final da percepção, portanto é um ato criativo, segundo pesquisa sobre a organização auditiva (MCADAMS 1984 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 12).

A propósito, a cena que se segue preenche o requisito da apreciação proposto acima, especialmente quando mobiliza a mente e o espírito em um processo ativo de percepção (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 12).

Antes de apresentar o vídeo *A primeira da flauta*⁷, pedi às crianças que contassem, imaginassem, como foi criada a flauta, qual a sua origem.

A versão de Tom foi essa:

“Era uma vez um indígena que queria descobrir um novo instrumento. Ele foi viajando até que ele viu uma madeira igualzinha ao formato de uma flauta (mostra a flauta girando-a nas mãos). Daí, simplesmente ele teve a ideia de pegar, furar (conta os furos da flauta: 1, 2, 3...8) 8 buracos nessa flauta, nessa madeira. Daí, simplesmente, ele imaginou que aqui (mostra o bocal) era o local para fazer o som. Daí ele pôs na boca e fez (sopra o instrumento). Daí ele descobriu a flauta. Daí ele apresentou para os indígenas”.

Perguntei a Tom, o que mudou para a vida das pessoas depois que a flauta foi descoberta?

Tom: “Começaram a usar ela em festa indígena, aniversários indígenas, não sei se comemoravam indígenas, dança indígena, não sei se casamento indígena. Daí eles começaram a fazer música. Os índios ensinaram a gente a cantar flauta”.

⁷ Curta-metragem de animação baseado no livro de Cecília Cavaliere França. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYOcJKTtdJA>

A versão de Marisa: “Eu acho que os portugueses também já tinham construído a flauta. Eu acho que a primeira flauta... eu acho que foi igual a (versão) de Tom”.

Perguntei se ela acrescentaria algo à versão do colega.

Marisa: “Eu acho que depois eles evoluíram, foram fazendo com plástico pra as crianças brincarem. Depois (fizeram) desse material que é essa (flauta) agora, que a gente tem”.

Gilberto não estava na aula.

Coloquei então o vídeo *A primeira flauta*.

Comentário de Tom ao findar a apresentação: “a minha (versão) foi um pouquinho melhor. É porque simplesmente eu comecei... eles começaram pelos homens da caverna, porém eu comecei na era indígena (ênfatisa o fato gesticulando a mão direita), que a era indígena era um pouquinho mais avançada”.

Perguntei o que ele observou na história contada no vídeo. “Aquele homem das cavernas tentou caçar aquele animal, daí ele deu (se deparou com) um (pedaço de) osso que simplesmente era um som. E ele começou a ver, jogou a flauta (osso) e (que) emitiu um som muito grande. Daí ele foi soprar e emitiu um outro som, que eu fiz na minha história. Depois ele começou a cantar, apareceu umas imagens daquele animal, indígenas, lutas e só isso que vi”.

O que fez soar aquele osso? “O ar”. Respondeu Tom.

Marisa completou a resposta dizendo que o protagonista da animação “tentou ver o que era aquilo (o pedaço de flauta de osso); só que ele tava olhando (e) pensando que era um binóculo, só que depois ele viu que era nada, e (o) jogou (fora). Aí ele viu que (a flauta) soltou um som”.

O que eles escutaram na trilha musical? Marisa ouviu “pandeiro, batuque, alguma coisa assim (...) Tinha flauta sim”.

Coloquei mais dois vídeos. Um vídeo com uma percussionista tocando rumba nas congas⁸, e outro vídeo com uma outra percussionista tocando funck na marimba⁹. Expliquei que esses instrumentos estavam na trilha musical do curta-metragem *A primeira flauta*, que viram. O intuito era que as crianças percebessem esses mesmos sons no âmbito da animação apresentada antes.

8 Trata-se da profissional reputada Sheila Escovedo ministrando uma oficina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1tz31AA296Q>

9 Yuni é formada em percussão pela Ewha Womans University. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09TqAPwOBFs>

Tom propôs que a gente tocasse, improvisasse com a música da marimba, “pró, que tal a gente tocar com essa música, hein? Que tal gente tocar a flauta com essa música, tipo a roda...” (observem que Tom sugere a prática da Roda).

Perguntei a Marisa o que ela achava e ela concordou. As improvisações foram muito interessantes.

De volta ao vídeo *A primeira flauta*, parei no primeiro instrumento que iniciou a trilha musical e perguntei qual era. Marisa identificou as congas mas não lembrou o nome.

A atividade de apreciação, é uma forma de engajamento, de expansão dos limites e da compreensão da música, e a mais acessível.

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 13).

Esse expediente fez parte integrante, de modo significativo, de nosso processo educativo

3.1.3 PERFORMANCE

“Os objetivos e processos do ensino da performance na educação musical abrangente são diferentes do ensino especializado: promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica” (REIMER 1989, p. 72 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 13).

O problema do ensino tradicional da performance instrumental em relação a uma educação abrangente é colocar em primeiro lugar a destreza técnica e a escrita musical. Essa característica não oportuniza para os discentes tomada de decisão criativa nem exploração expressiva em música. Pelo contrário, “O prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical destes alunos” (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 13-14).

A sugestão é que a educação musical deva se voltar mais para formar intérpretes criativos e autônomos, que tomem decisões interpretativas, que toquem de ouvido, que improvise (PAYNTER 1982, p. 124 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 14).

Colocarei uma cena que ilustra o foco em uma performance criativa e autônoma, ou como eu entendo o que seja isso. Propus que as crianças tirassem uma música de ouvido para exercitar a fluência, ou a habilidade de imaginar a música (SWANWICK, 2003, p. 69).

Passei uma atividade para casa: tirar a música *Si, Sol, Lá*.

Marisa questionou: “como é que a gente vai tocar com a flauta se a gente não sabe as notas?”. Respondi: “vou dar a dica das primeiras notas”. Coloquei o áudio da música e parei a reprodução na primeira nota e perguntei o nome.

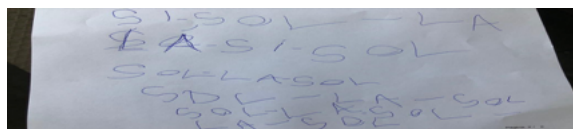
Marisa respondeu que era a nota dó (franziu o rosto, como se tivesse chutando). Falei para ela tocar na flauta. “Experimente, vou voltar o áudio; toque junto”. Ela tocou a nota junto com o áudio e respondeu contente, “é a si!”. Continuei: “agora é a segunda nota”. Quando coloquei o áudio veio das telas uma cascata de sons de flautas. Dei pausa e emendei: “gente, pra tirar uma música tem que ouvir bastante, tem que ter silêncio”. Marisa conservou a nota na memória e quando terminei de falar ela experimentou-a rápido, e disse esfuziante: “é sol!!”. Levantei os braços e comemorei como se fosse um gol. Tom tocou as duas notas.

Coloquei o áudio mais uma vez para que imitassem a terceira nota da melodia. Parei o áudio na terceira nota. Marisa tocou a melodia desde a primeira nota e acertou a nota. Exclamou mais esfuziante ainda: “é a lá!!!”.

Tom chutou, em um exercício de antecipação: “a próxima é dó!”. Retruquei: “O legal é isso, as próximas (notas) vocês vão descobrir. Vão anotar num papel: primeiro a nota si, a segunda é a nota sol e a terceira é a lá, que vocês descobriram até agora. (A partir daí) vão anotando as (outras) notas. Dever de casa”.

A figura (fig. 6) que segue é uma das transcrições das notas da música, feita por um dos alunos.

Fig. 6 Transcrição de Dorival da música Si, Sol, Lá.



O conceito de performance deve incluir desde o acompanhamento musical com palmas a uma apresentação formal para um público. Mas isso não significa um descuido

com a qualidade artística da performance. Mesmo porque a qualidade de uma performance independe do nível de complexidade da obra. A busca pela qualidade deve ser permanente.

As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa. (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 14)

A respeito do encorajamento das crianças por uma performance de qualidade para se alcançar uma experiência estética significativa, em outra aula apresentei na tela um quadro com os nomes das notas da música Si, Sol, Lá. Para Elis cantar. Coloquei o áudio e, ao invés de cantar, ela começou a falar os nomes das notas seguindo o ritmo da canção. Parei o áudio, despertei a atenção dela para esse detalhe. Ato contínuo, cantei como demonstração, destacando que não precisava falar os nomes das notas, se não conseguisse ou quisesse. Somente cantarolasse. “Entendi..., entendi”, disse de modo circunspeto, monossilábico.

“Cante um pouco aí por favor”, pedi. Ela cantou a capela afinado as três primeiras notas (uma oitava acima de mim), pedi para parar. Coloquei o áudio de volta e ela cantou até o fim da música. Perguntei no final o que ela achou. “Eu achei legal”. Depois ela reafirmou como se fosse para si mesma: “eu achei legal”.

Para além de virtuose musical, o conceito de performance deve abarcar o acompanhamento musical com palmas a uma apresentação formal para um público. Mas isso não significa um descuido com a qualidade artística da performance. Mesmo porque a qualidade de uma performance independe do nível de complexidade da obra. A busca pela qualidade deve ser permanente.

As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa. (CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 14).

Se atividades de composição promove o desenvolvimento de espírito crítico e analítico na apreciação musical (Preston, 1994, p. 16 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 16), por outro lado, tocar um instrumento favorece o ato de compor; assim como, a composição contribui para o domínio de técnicas de performance para aplicação rápida; ou a improvisação e a composição ajudam a desenvolver técnica criativa e interpretativa

(PAYNTER 1970, p. 8, apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 16). Assim vai se dando a interação entre as modalidades musicais.

Em uma abordagem integrada e coerente da educação musical na qual as crianças compõem, tocam e ouvem música, as fronteiras entre os processos musicais desaparecem. Quando elas compõem, por exemplo, não há como deixarem de aprender enquanto performers e ouvintes, tanto quanto como compositores. Isso é a interdependência (MILLS 1991, p. 88 apud CAVALIERI, SWANWICK, 2002, p. 16).

Nossa experiência docente nos estágios aqui relatados buscou trazer uma concepção de educação musical integrada, pela qual as crianças compõem, tocam, apreciam, ouvem músicas, ampliando, assim seus repertórios musicais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo refletir criticamente sobre o nosso percurso de experiência pedagógica no contexto dos Estágios Supervisionados III e IV desenvolvidos no âmbito do curso de Licenciatura em da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A experiência se referiu, pois, à condução pedagógica das aulas baseadas em princípios conceituais e metodológicos, como o gesto musical (SCHUBERT, 2019), a roda (BOMBASSARO, 2010), e o protagonismo (SIROTA in: BROUGÈRE, G. ULMANN, A., 2012). Esses princípios dizem respeito, grosso modo, ao discurso e expressão musical das crianças, em uma perspectiva de aprendizagem de conversação e desenvolvimento de visão própria de mundo negociada com os pares e o mundo adulto.

Sobre a teoria musical de Swanwick (2003) e de Cavalieri e Swanwick (2002). Esta teoria considera a música como discurso, e propõe o *Modelo C(L)A(S)P* como fundamentação conceitual para integração das modalidades composição, apreciação e performance no contexto de desenvolvimento das aulas com crianças de 6 a 11 anos de idade, em encontros que aconteciam uma vez por semana, no primeiro e segundo semestre de 2021.

Produzimos sínteses em prol de uma pedagogia musical que agrega, para além dos princípios de Swanwick (2003), Cavalieri, Swanwick (2002), Schafer (2001), também ideias e conceitos presentes em na teoria de Roda banto de autoria de Leitieres Leite. A questão da roda percussiva, por exemplo, foi um elemento fundamental para constituição de ingredientes metodológicos para desenvolvimento das aulas que tinha no protagonismo infantil, no trabalho percussivo e rítmico e no gesto musical, marcas indeléveis.

Trouxemos relatos de falas dos estudantes como expressão dessa síntese criativa, no intuito de refletir sobre possibilidades inovadoras, proativas, colaborativas de trabalhar com o ensino-aprendizagem de Música. A perspectiva adotada foi de uma educação musical integrada, pela qual as crianças aprendem compondo, tocando, e apreciando músicas, ampliando, assim seus repertórios e cultura musicais.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Maria Claudia. **A roda na escola infantil**: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BROUGÈRE, Gilles. ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAVALIERI, Cecília. SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical**: teoria, pesquisa e pratica. Em Pauta - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002.

LEITE, Letieres. **Rumpilezzinho laboratório musical de jovens**: relato de experiência. Salvador: Lel Produção Artística, 2017.

SCHUBERT, Alexandre. **Estudo do gesto musical no Quarteto de cordas n.º 1 de Villa-Lobos**. Revista brasileira de música, v. 32, n. 2, jul.–dez. 2019 · ppgm-ufrj
Disponível: https://scholar.google.com.br/scholar?q=alexandre+schubert,+2019&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart Acessado em: 01/06/2022.

SHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente e paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

ANEXOS

As composições, vistas aqui como processo, e atividades de Apreciação e Performance estão disponíveis nos links abaixo com a autorização dos pais para a defesa do TCC.

Alga Marinha, de Gilberto pode ser vista em seu próprio canal no Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=frkQActeB18>

Outra versão de *Alga Marinha*, está disponível em: <https://youtube.com/shorts/vdB-NwF4lc>

Stars, de Tom está disponível em: https://www.youtube.com/shorts/JW_fyzflYrM

Refrão, de Betânia está disponível em: <https://youtu.be/JM0EwJ6I8WE>

Bambu doce, de Tom está disponível em: https://youtu.be/0QjC_rGb-90

Dorival fazendo a sua performance com o canto está em: <https://youtu.be/e5bkhy3BqNo>

Pomba, de Marisa está disponível em: <https://youtu.be/P-Z6GQM2fj0>

A performance de Elis está disponível em: <https://youtu.be/bIfOCzNCHZg>

As performances de Tom e Betânia estão disponíveis em: https://youtu.be/oJF-ANkkm_g

As performances/improvisações de Betânia e Tom estão disponíveis em:

<https://youtu.be/Fukilm022dl>

A apreciação de Tom e Marisa estão disponíveis em: <https://youtu.be/uoNrc5vQnXM>

Roda de improvisação com materiais da cozinha, está em:

<https://youtu.be/WFnZ16SG7Ns>

Atividade de apreciação e composição, usando aplicativo, disponível em:

<https://youtu.be/DTGNTy5i4ww>

Afinação de Tom, disponível em: https://youtu.be/rEw_ZNcYC70

A sonoplastia de Paula e Betânia está disponível em: <https://youtu.be/-4xkNPQ9BRQ>

A Apreciação de Paula e Betânia está disponível em: <https://youtu.be/ZoVIJkGcWZA>

A Apreciação Paula e Betânia sobre a mensagem do Curta está disponível em:

<https://youtu.be/ZoVIJkGcWZA>

Relatório de Estágio em Educação Musical está disponível em: https://docs.google.com/document/d/1yPxTQ7EdTq5npggTn1qDHWVhVCjnEb_Hu/edit#heading=h.gjdgxs

APÊNDICES

Nome da música:

Autor (a):

Preencher os quadros vazios com as notas de Bossa (keila).

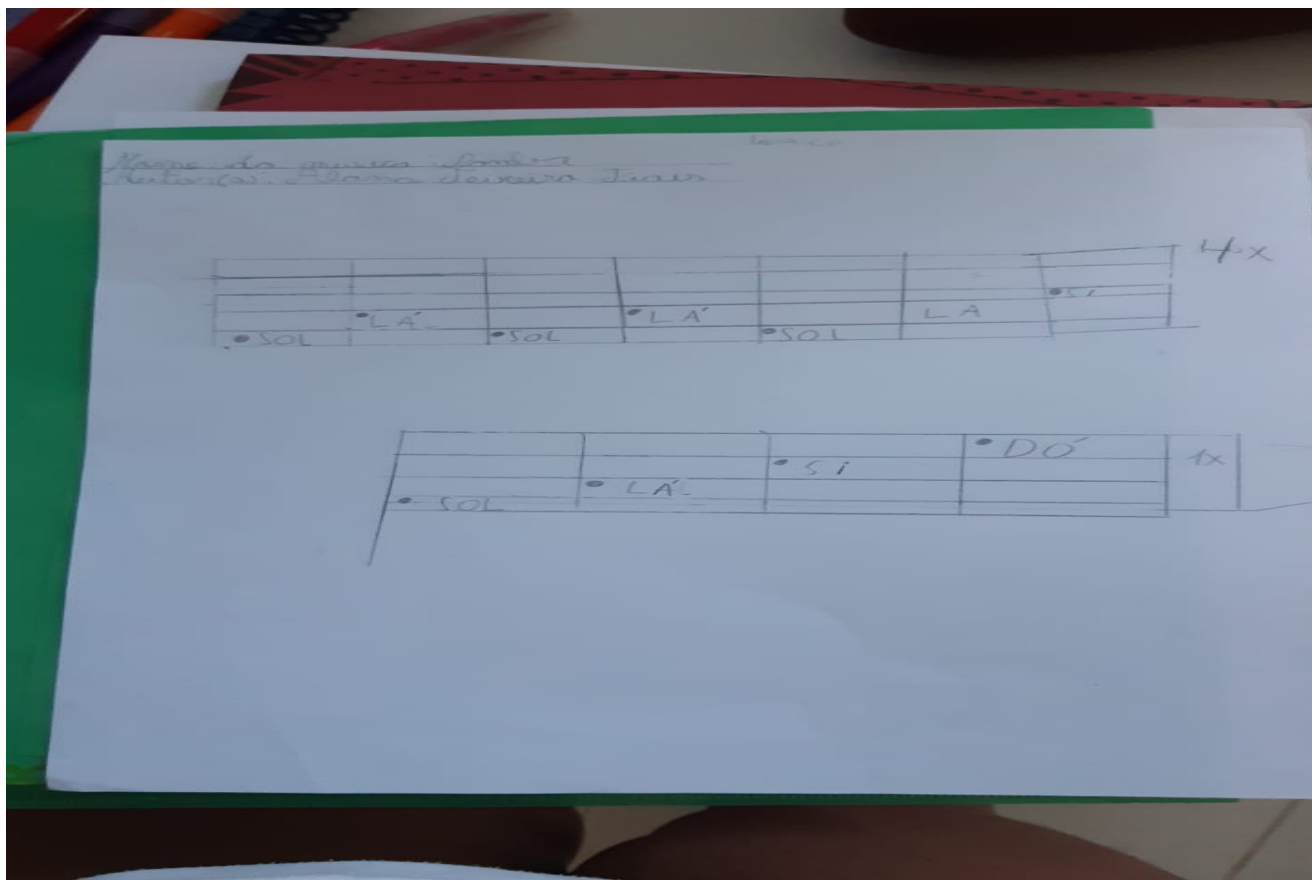
• Si				• Si	
		• Lá	• Lá		
	• Sol				• Sol

• Si					
			• Lá		

• Sol			• Sol		

	• Lá		• Lá		

Pomba, composição de Marisa.



Stars, composição de Tom.

Nome da música: STARS
Autor (a): Motus Orig

• Si	• Do	• Si	• Sol	• Fa	• Mi
------	------	------	-------	------	------

• Si	• Do	• Sol			
------	------	-------	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Alga Marinha, composição de Gilberto.

Nome da música: ALGA MARINHA
 Autor (a): MURILLO S. DAMASCENO

	LA		SI		LA
SOL		SOL		SOL	

	DO				SI
SOL			LA		SOL

DO			DO		
		SI			
	SOL				

Alga Marinha, composição de Gilberto

ALGA MARINHA

SOL LA SOL SI

SOL LA SOL DO SI

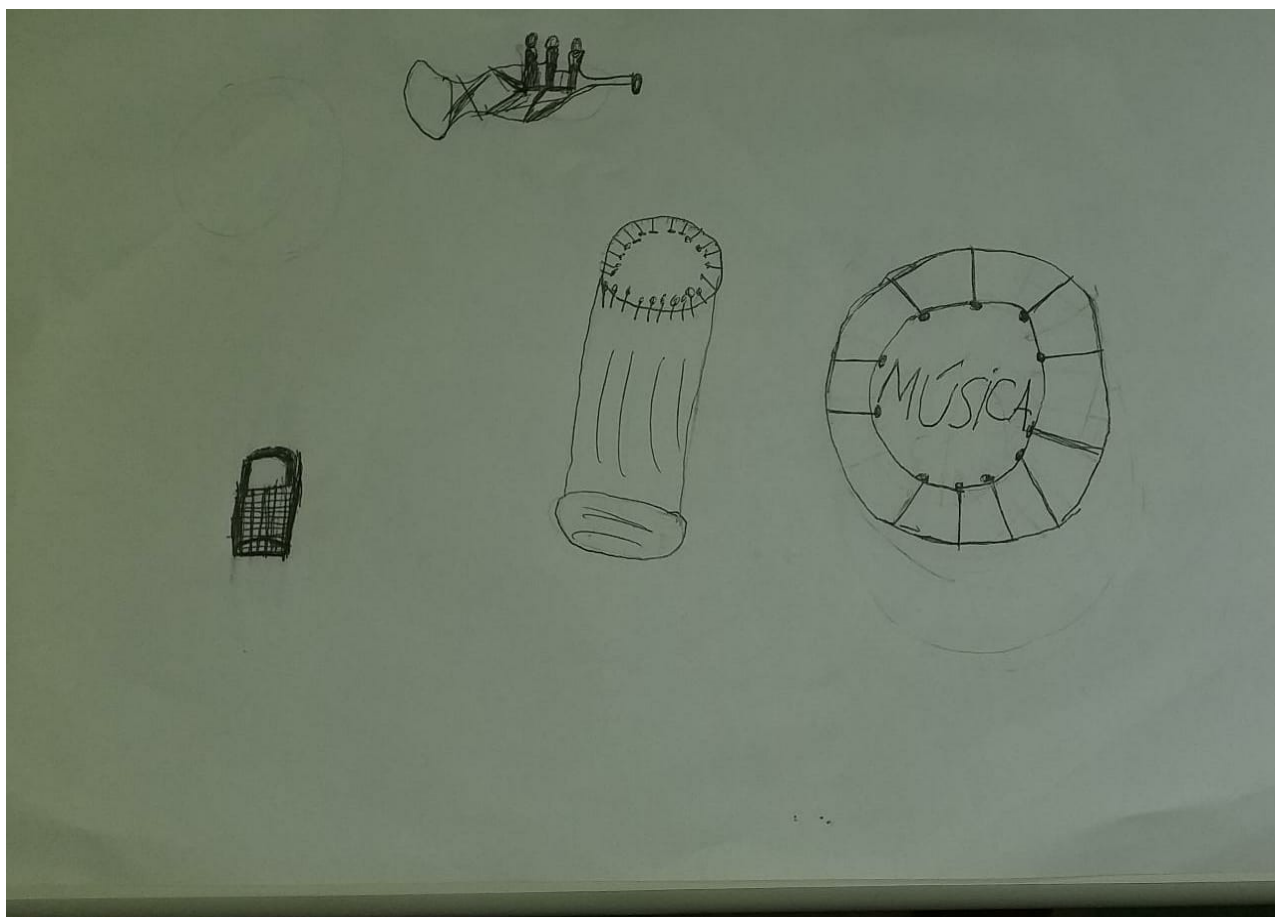
LA SOL SI DO

RE MI (DO MAIOR)

(DO MAIOR) SOL SI DO



Apreciação de Betânia da música *Floresta Encantada* (Letieres Leite – Orquestra Rumpilezz). <https://www.youtube.com/watch?v=WR6lpGBBxQ>



Apreciação de Tom da música *Randrops keep falling on my head.*
https://www.youtube.com/watch?v=_VyA2f6hGW4

