UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ARIANE DA SILVA ESCÓRCIO RIBEIRO

PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos
para o ensino fundamental

São Paulo, 2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ribeiro, Ariane da Silva Escórcio
Práticas criativas em educação musical: concepções,
ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para
o ensino fundamental / Ariane da Silva Escórcio Ribeiro ;
orientadora, Maria Teresa Alencar de Brito. -- São Paulo,
2018.
114 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão original

1. Educação Musical 2. Música na educação básica 3.
Práticas criativas 4. Livros didáticos I. Alencar de Brito,
Maria Teresa II. Título.

CDD 21.ed. - 780

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ARIANE DA SILVA ESCÓRCIO RIBEIRO

PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos
para o ensino fundamental

São Paulo, 2018

ARIANE DA SILVA ESCÓRCIO RIBEIRO

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos
para o ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Processos de Criação Musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Alencar de Brito

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

São Paulo, 2018

Nome: RIBEIRO, Arianne da Silva Escórcio.

Título: Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às crianças com as quais trabalho,
que motivam e dão sentido a esta busca.

AGRADECIMENTOS

Aos professores das disciplinas cursadas da pós-graduação, pelos subsídios para a elaboração desta pesquisa.

À minha orientadora, especialmente, Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Alencar de Brito, por toda generosa contribuição e por estender aos orientandos adultos seu pensamento pedagógico que valoriza e respeita as singularidades das crianças.

Aos professores Prof^a. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly e Prof. Dr. Mário Rodrigues Videira Júnior, pelas importantes contribuições na etapa da qualificação.

Aos amigos, pelo companheirismo, em especial: Frederico, Viviane, Rodrigo; Stênio, João e Victor que também compartilham questões acadêmicas.

Aos meus pais Zélia e Francisco, pelo apoio incondicional, e à minha irmã Aline, pela amizade e pelo suporte acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação busca compreender questões referentes à criatividade na educação musical, de modo a verificar se tal pensamento pedagógico é veiculado atualmente e de que maneira é proposto em livros didáticos de música, considerados aqui um material de circulação e registro de concepções e práticas da educação musical. Esta pesquisa se insere no âmbito da educação escolar brasileira e, tendo como referência para contextualização a leitura das legislações oficiais sobre Música no ensino básico, busca identificar tendências pedagógico-musicais que atravessaram este percurso histórico. Em um segundo momento, apresentam-se teorias da criatividade na formação humana e na educação musical. Autores da psicologia e da educação foram o ponto de partida, seguido dos educadores renovadores da pedagogia musical no século XX que atuaram no contexto escolar, sendo a referência principal para compreensão do tema e desenvolvimento das análises as educadoras e pesquisadoras atuantes no Brasil e na América Latina, Teca Alencar de Brito e Violeta Gainza. Por fim, foram analisados livros didáticos de música publicados após a lei 11.769/08 (que tornou a Música conteúdo obrigatório) com vistas a identificar se são e como são desenvolvidas práticas criativas nestas publicações de música para a escola, tendo em vista que tais materiais podem ser acessados na formação e atuação dos educadores musicais e, desta forma, considerados relevantes na prática pedagógica.

Palavras-chave: Música na escola; práticas criativas; livros didáticos

ABSTRACT

This dissertation tries to understand issues related to creativity in musical education, verifying if such pedagogical thinking is currently broadcasted and the ways it is proposed in music textbooks, considered here a way to provide circulation and registration of conceptions and practices of music education. This research is in the scope of brazilian school education and, by contextualizing through official legislation about music on basic education readings, seeks to identify pedagogical trends that crossed musical in its history course. Then presents theories of creativity in the human formation and in musical education. Psychology and Education authors were the starting point, followed by the musical pedagogy educators of renovation movement in the 20th century who worked in the school context and the main reference for understanding this theme and to develop the analyses are the important active educators and researchers in Brazil and in Latin America, Teca Alencar de Brito and Violeta Gainza. Finally, music textbooks published after the law 11.769/08 (which made the Music a required content) were analyzed to identify whether and how they developed creative practices in these music in school's publications, understanding that such materials can be accessed by musical educators in their formation or proceeding and thus this books can be considered relevant to pedagogical practice.

Keywords: Music in schools; creative practices; music textbooks

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Edital PNLD 2016.....	59
Tabela 2 – Edital PNBE 2010.....	60
Tabela 3 – Edital PNBE 2013.....	61
Tabela 4 – Publicações gerais	62
Tabela 5 - Exploração Sonora	71
Tabela 6 - Improvisação.....	74
Tabela 7 - Criar maneiras de tocar - arranjo e interpretação	77
Tabela 8 - Sonorização	78
Tabela 9 - Criar músicas instrumentais	82
Tabela 10 - Criar canções	84
Tabela 11 - Escuta criativa e para criar	89
Tabela 12 - Criar hipóteses e conceitos musicais	92
Tabela 13 - Criar notação musical	97

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	1
INTRODUÇÃO	4
1. EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR BRASILEIRA	7
1.1. Tendências da educação musical no contexto escolar.....	7
1.1.1. Tendência Tradicional.....	8
1.1.2. Tendência Escolanovista.....	10
1.1.3. Tendência Criativa	11
1.1.4. Tendência Contextualista	12
1.1.5. Tendência Pró-Criatividade	13
1.2. Trajetórias da música na escola básica.....	13
1.2.1. Canto Orfeônico	15
1.2.2. Arte-educação e Educação Musical	16
1.2.3. Educação Artística	16
1.2.4. Música na Escola Básica.....	17
1.3. Base Nacional Comum Curricular	19
2. CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR	24
2.1. Conceitos, abordagens e pesquisas sobre Criatividade	24
2.2. Metodologias do século XX como ponto de partida.....	33
2.3. Referências brasileiras e latino-americanas em práticas criativas.....	39
2.3.1. Concepções	40
2.3.2. Ferramentas pedagógicas.....	43
3. PRÁTICAS CRIATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS	57
3.1. Levantamento e seleção dos materiais analisados	57
3.1.1. Editais de distribuição de livros para escolas públicas.....	58
3.1.2. Outras Publicações - Editoras	62
3.2. Dados das análises.....	67
3.2.1. Criar sonoridades, arranjos e improvisar	67
3.2.2. Criar músicas instrumentais e canções	78
3.2.3. Escuta criativa e para criar.....	84
3.2.4. Criar hipóteses e conceitos musicais	89
3.2.5. Criar notação musical	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA.....	108

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o objetivo de verificar a circulação e o registro de práticas criativas na literatura sobre ensino de música que se direciona à educação básica brasileira. O interesse pela criatividade na educação musical surgiu do contato constante com a crítica ao ensino tradicional durante meu processo de formação como educadora musical e pela oportunidade de acompanhar de maneira bem próxima o trabalho desenvolvido pela prof.^a Teca Alencar de Brito em sua escola, o que estimulou a intenção de aproximar este pensamento pedagógico ao contexto escolar, no qual atuo profissionalmente.

A possibilidade de investigar questões referentes à educação musical pela revisão de livros didáticos se mostrou viável em processos anteriores de pesquisa que pude desenvolver ao longo da graduação, nos quais concepções de música, educação e educação musical foram identificadas, bem como as práticas pedagógico-musicais propostas, em uma perspectiva histórica.¹ O contato com pesquisas acadêmicas da pedagogia geral evidenciou que este tipo de análise documental é amplamente utilizado na área. Somado a isso, foi constatado que ainda são poucas as dissertações ou teses sobre criatividade na educação escolar ou também as que utilizam livros didáticos como meio para se compreender questões pertinentes à área do ensino de música.

Diante de tais fatos, ficaram estabelecidos alguns objetivos para desenvolver a pesquisa: (I) entender em linhas gerais quais as implicações da criatividade na formação humana por autores da psicologia e da pedagogia, (II) quais as concepções e ferramentas pedagógicas que envolvem práticas criativas da pedagogia musical estabelecidas pelos educadores musicais do movimento de renovação do século XX e por educadoras musicais referenciais da educação musical contemporânea no Brasil e na América Latina e (III) verificar a circulação, bem como descrever e comparar o desenvolvimento de proposições de práticas

criativas nestes materiais, que podem estar presentes tanto na formação quanto na atuação dos educadores musicais.

Para compreender estes temas sem desvincular-se das questões específicas da educação básica no Brasil, a pesquisa partiu de um estudo contextual que buscou relacionar legislações sobre o ensino de música com particularidades de diferentes concepções de educação musical estabelecidas ao longo da trajetória histórica da música na escola. A pesquisa teve sequência com levantamento e revisão da bibliografia, cujas leituras estiveram direcionadas pelos objetivos gerais anteriormente mencionados e pelos específicos abordados a seguir.

No Capítulo 1 é apresentada uma caracterização proposta por José Nunes Fernandes de tendências pedagógicas que atravessaram a educação musical no percurso de sua presença na educação básica brasileira, sendo elas: tradicional, escolanovista, contextualista, pró-criatividade e criativa. As trajetórias do ensino de música no contexto escolar foram revisadas a partir de Regina Santos e Marisa Fonterrada, principalmente, com o intuito de estabelecer relações com as tendências pedagógico-musicais anteriormente citadas, além de buscar compreender como as práticas criativas são mencionadas no documento que pretende nortear o momento atual da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta do Capítulo 2 é traçar um panorama dos estudos sobre criatividade que se aproximam de questões da educação, bem como apresentar um referencial teórico para compreensão de práticas criativas da educação musical. No campo da psicologia e da educação, as teorias de autores como Csikszentmihalyi e Piaget, abordadas em linhas gerais, auxiliaram a compreender a relação entre criatividade e inteligência e a função e relevância do pensamento criativo no processo pedagógico.

O movimento de renovação da pedagogia da música teve suas estruturas transformadoras elucidadas com John Paynter e George Self, por atuarem e refletirem sobre o ensino musical no contexto escolar. Na educação musical atual, foram estudadas as concepções e proposições práticas das educadoras Teca Alencar de Brito e Violeta Gainza, importantes referências para a área no

Brasil e na América Latina. Deste referencial, foi possível compreender perspectivas criativas de produção musical, composição, escuta, conceitos musicais e notação musical.

O Capítulo 3 traz uma catalogação de livros didáticos sobre ensino de música no contexto escolar e uma revisão de práticas criativas identificadas nos materiais selecionados como fonte de pesquisa. A catalogação foi realizada a partir de um levantamento que procurou contemplar os âmbitos público e privado da educação brasileira. Isto foi possível acessando os editais do Ministério da Educação (MEC) para distribuição de livros escolares para as escolas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e fazendo um levantamento das publicações referentes ao tema de editoras diversas. Dentre os 35 livros didáticos presentes na catalogação, 18 foram selecionados e revisados, sendo 9 dos editais e 9 das publicações gerais.

A descrição de práticas criativas presentes nos materiais analisados foi elaborada a partir da revisão de cada um dos livros e referenciada pelas concepções e proposições de pedagogias musicais com abordagem criativa expostas anteriormente. Desta maneira, foi possível identificar, descrever e comparar procedimentos pedagógicos que se valem da criatividade e do pensamento criativo dos alunos em diferentes dimensões da relação e do aprendizado de música: para criar sonoridades, arranjos musicais e improvisar, para compor músicas instrumentais e canções; para desenvolver a escuta criativa ou para, através dela, estimular o potencial criativo, para criar hipóteses e conceitos musicais ou sobre música e, finalmente, para criar maneiras de registrar sons e músicas.

Nas considerações finais, os pontos centrais abordados pela pesquisa são retomados destacando os dados e resultados principais, bem como estabelecendo possíveis articulações entre as questões dos três capítulos.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR BRASILEIRA

Sem o intuito de aprofundar questões históricas acerca da presença da música na educação básica brasileira, neste capítulo o objetivo é entender e destacar as mudanças estruturais do currículo oficial de música e das leis que o definiram, bem como as tendências de educação musical que foram e são mais proeminentes no país. Procura-se indicar as concepções de música presentes no currículo, bem como os aspectos didáticos e os papéis de professor e aluno a elas relacionados, dando atenção especialmente ao que se refere à criatividade e às práticas criativas, quando encontradas. As noções e reflexões aqui expostas são ainda remetidas de certa forma nos capítulos seguintes com o intuito de sugerir como as propostas criativas se contrapõem a algumas tendências existentes na educação musical.

Para tentar responder estas questões, o capítulo se divide em três partes. A primeira consiste num comentário geral sobre as distintas tendências de educação musical. Em seguida, há um breve apanhado histórico sobre as transformações do currículo oficial, acompanhado de considerações pontuais acerca de como algumas das tendências se associam a isto. Em seguida, e sem entrar nas inúmeras questões políticas nisto implicadas, procura-se aqui mostrar de que maneira a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contempla em sua redação as práticas criativas.

1.1. Tendências da educação musical no contexto escolar

Considerando que as concepções e práticas da educação musical, assim como seus conteúdos e repertório, se relacionam diretamente com processos didáticos, pode-se entender que

caracterizar a didática musical implica tentar identificar qual a concepção filosófico-educacional compartilhada pelo professor de música e daí descrever em linhas gerais os aspectos básicos referentes aos pressupostos teóricos e metodológicos. (FERNANDES, 2013, p. 39)

Tendo em vista tal correlação entre perspectiva filosófica e procedimentos pedagógicos, o pesquisador na área da educação musical José Nunes Fernandes distingue as didáticas musicais em várias tendências. Estas, embora às vezes bastante divergentes entre si, não emergem historicamente de maneira tão linear:

Identificar as concepções de educação musical existentes na escola é entender que nela coexistem várias práticas (FUKS, 1991) e, conseqüentemente, várias tendências (...) a literatura comprova que muitas tendências estiveram ou estão presentes nas escolas em vários lugares do país. (FERNANDES, 2017 p. 39)

Para definir estas tendências pedagógicas do ensino musical, Fernandes baseou-se na classificação proposta por Keith Swanwick², mas repensando-as a partir das características da educação musical brasileira e seu histórico. Estas definições levam em conta os procedimentos pedagógicos e musicais, bem como outras questões, como o repertório e os papéis do professor e do aluno no processo. Assim, foram cinco as tendências sugeridas por Fernandes: Tradicional, Escolanovista, Criativa, Contextualista e Pró-Criatividade.

1.1.1. Tendência Tradicional

De acordo com a classificação de Fernandes (2013) baseada em Swanwick, a educação musical tradicional tem seu objetivo e processo bem delimitados e lineares, o que “implica diretamente no processo de execução musical (tocar ou cantar) com fins de transmissão da tradição musical erudita ocidental” (p. 73). Portanto, o repertório é também bastante restrito por critério eurocentricos: “(...) despreza todo material de qualidade questionável, isto é, a

² “[Keith Swanwick] mostra a existência de três teorias: a Tradicional; a ‘Centrada na Criança’ (...) e a última que denominamos de Contextualista. No caso brasileiro, verificamos uma semelhança e tentamos caracterizar cada uma das concepções de educação musical, incluindo a categoria Criativa, pois discordamos da da classificação de Swanwick (1988, 1993), que considera que a teoria Escolanovista engloba desde Orff até as Oficinas de Música. A nosso ver, as Oficinas pertencem a uma teoria distinta, principalmente por seus princípios fundamentais e sua nova estética; daí separarmos as oficinas dentro de uma tendência criativa”. (Fernandes, 2013, p. 73)

música popular e a música étnica e, geralmente, a contemporânea erudita também, levando a quase uma exclusividade clássico-romântica” (p. 74).

Nos modelos *tradicionais* de educação musical, tem-se ainda que os papéis do professor e do aluno possuem suas características bem delimitadas, sendo que “o professor é detentor do conhecimento, o músico. O aluno é o aprendiz do mestre”. Nessa relação são valorizados sobretudo aspectos como o talento, em uma dinâmica de “recompensas e oportunidades aos que se sobressaem” (FERNANDES, 2013, p. 74).

O que marca os processos pedagógico-musicais da educação musical tradicional? Um dos aspectos mais relevantes para a compreensão das características dessa tendência é que nela predomina a falta de aproximação com o que é próprio do aluno: “muitas vezes os procedimentos são os mesmos para crianças e adultos: prática e técnica instrumental/vocal, ensaios exaustivos e apresentações mecanizadas” (FERNANDES, 2013, p. 74). Assim, em detrimento da expressividade e subjetividade implicadas na arte, prevalece o desenvolvimento de aspectos racionais, conforme se lê ainda em Fernandes:

Utiliza-se fortemente a cognição, a memória e o pensamento convergente – a repetição e a imitação. Trabalha-se por leitura de códigos convencionais, individualmente, com materiais prontos e indiscutíveis, que obedecem a padrões modais, tonais e até atonais. (FERNANDES, 2013, p. 74)

Por fim, Fernandes faz a crítica deste modelo, sugerindo que com ele pretende-se a imposição de uma verdade absoluta e um saber “universalmente” reconhecido, descartando desvios em relação a isto. O autor especifica seu posicionamento da seguinte maneira:

Nós consideramos que essa não é a única e exclusiva função da educação musical [a transmissão e cultivo da música tradicional erudita], nem deve ser colocada em primeiro plano. Portanto, a teoria tradicional erra, entre outras coisas, por não estabelecer significação quanto ao vínculo dos materiais musicais com a comunidade com à qual pertence e, conseqüentemente, com o aluno. (FERNANDES, 2013, p. 74)

Uma questão interessante ainda a ser apontada sobre o ensino tradicional é que Fernandes, diferente do que faz com as demais tendências, não possui a

preocupação de apontar um momento histórico específico para esta tendência, o que possibilita deduzir que, de fato, se trata de uma perspectiva de educação musical presente em muitos contextos e atravessando períodos históricos. Sobre as razões para que a presença da corrente tradicional seja historicamente predominante, o autor menciona novamente Swanwick, por considerar que “tal concepção tem conquistado grande parte dos pais dos alunos e da equipe escolar, por sua efetiva função social e pela facilidade de avaliação” (FERNANDES, 2013, p. 74).

1.1.2. Tendência Escolanovista

Segundo Fernandes, a década de 30 é um período que marca a aproximação da educação musical no Brasil com o movimento da Escola Nova. O autor mostra que se trata de uma abertura em relação ao mecanicismo e impessoalidade próprios do ensino tradicional. Assim, propõe que:

A ênfase na concepção escolanovista fez surgir no Brasil inúmeras metodologias que valorizavam a educação infantil através de processos ativos. Nessa linha, no caso do Brasil, enquadram-se os trabalhos (...) de Gomes Júnior, Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone e Gazzzi de Sá. (FERNANDES, 2013, p. 75)

Embora Fernandes não especifique neste momento do texto o que entende por processos ativos, nem quais são as práticas dos educadores com tais características, considera ainda, novamente citando Swanwick, que esta tendência:

desloca a visão do aluno como *herdeiro* para o aluno como *participante* ativo, explorar e descobrir. A teoria escolanovista trouxe para a educação musical uma maior preocupação por parte do professor em estar mais atento para o que é feito pelos alunos. (FERNANDES, 2013, p. 75)

Sobre os procedimentos pedagógicos, associadas à Tendência Escolanovista estão as práticas em grupo e a importância do aprendizado pela escuta, que neste contexto passaria a anteceder a leitura musical (FERNANDES, 2013, p. 75). Em relação ao repertório, o autor identifica a

presença do folclore, da música tradicional (tanto tonal e modal) e das “músicas pedagógicas criadas”, enquanto que as fontes sonoras incluiriam os sons vocais, corporais e instrumentais, contudo enfatizando “instrumentos tradicionais adaptados ou criados com fins didáticos” (idem).

Contemplando outras questões importantes para a presente pesquisa, Fernandes entende que no escolanovismo “o professor assume papel de orientador, mas quase sempre exercendo a função de *recreador*, pois a *criança* é quem define as regras”, embora não especifique sua crítica (FERNANDES, p. 2013, p. 75). Sobre a relação do professor com os materiais didáticos, Fernandes afirma que “inicia-se aqui a preocupação do professor em adquirir e/ou preparar os mais diversos materiais e recursos didáticos (jogos, brincadeiras, (...) instrumentos musicais específicos)” (idem), uma questão relevante ainda hoje.

1.1.3. Tendência Criativa

Esta tendência, “herança direta das ideias ativistas da Escola Nova, inspiradas pela contracultura, apoiadas em teorias da Arte-Educação e pela arte contemporânea”, está associada às Oficinas de Música, para as quais o questionamento do ensino imitativo é uma preocupação (FERNANDES, 2013, p. 75-6). Presente no Rio de Janeiro, Salvador e Brasília a partir da década de 60, “essa teoria privilegia aspectos e procedimentos da música contemporânea erudita” (FERNANDES, 2013, p. 75). Por um lado, “essa proposta se localizava, inicialmente, nas universidades e institutos de música”, mas, ao mesmo tempo, “em Brasília [sua presença] esteve comprovadamente na escola regular e, além disso, os currículos estabelecidos para os cursos de Licenciatura em Educação Artística foram elaborados incluindo esta proposta” (idem). A partir desta constatação, o autor sugere a possível presença de práticas criativas nas escolas destas regiões, mesmo que encontradas de maneira distorcida das propostas originalmente desenvolvidas.

Sobre o papel do aluno, Fernandes afirma que ele “passa a ser tratado como inventor, improvisador, compositor, necessariamente apresentando uma expressão própria, que deve ser valorizada ao máximo”. Contrapondo-se às

funções de diretor musical, tanto quanto a de recreador, o professor, por sua vez, passa a “ser um estimulador do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, questionando, informando e ajudando os alunos a se expressarem criativamente”. (FERNANDES, 2013, p. 75)

Ainda que seja herdeira do escolanovismo, esta tendência se diferencia pelo fato de que, enquanto o primeiro se baseia num “conjunto de ideias, exemplos e sequências pedagógicas”, a proposta criativa enfatiza o “princípio pedagógico, [o] o objetivo, [a] tendência” (GAINZA apud FERNANDES, 2013, p. 76). Fernandes especifica, então, algumas das práticas associadas à Tendência Criativa:

Cria-se desde a fonte sonora até o próprio estilo, valoriza-se a integração com elementos de outras linguagens, usam-se notações musicais diversas. Toda e qualquer música pode ser utilizada, desde que de forma não repetitiva, mas sim ilustrativa, ou ainda como fonte inspiradora de outras criações. (FERNANDES, 2013, p. 76)

1.1.4. Tendência Contextualista

O que Fernandes chama de Teoria ou Tendência Contextualista, e que sugere como uma época marcada pela sua presença no Brasil dos anos 80, é aquela que se propõe a “considerar as inúmeras influências externas [que a escola] recebe do seu meio” (2013, p. 76). Uma característica apontada pelo autor desta tendência é a de “em grande parte defend[er] a adoção de princípios derivados dos processos de educação musical não formal presentes na sociedade” (idem), bem como o entendimento do “fato sociocultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento” (SANTOS apud FERNANDES, 2013, p. 77). São referidos por Fernandes como autores associáveis à Tendência Contextualista os educadores Antônio Madureira, Cecília Conde e Regina Márcia Simão Santos.

O autor sugere ainda que:

A dificuldade dessa concepção, com tamanha diversidade musical, está em identificar e definir que estilos e gêneros

musicais seriam mais próprios para a utilização em suas práticas. Isso recai na formação do professor, requisitando dele habilidades, procedimentos, técnicas e estilos pertencentes a cada estilo/gênero que possa vir a ser adotado ou usado. (FERNANDES, 2013, p. 77)

O autor conclui suas considerações afirmando que, do ponto de vista desta tendência, os materiais que o professor seleciona devem ser aqueles que os alunos tragam consigo, os quais “devem responder aos interesses imediatos dos alunos e corresponder ao seu nível de compreensão e envolvimento” (FERNANDES, 2013, p. 77).

1.1.5. Tendência Pró-Criatividade

De maneira sucinta e baseando-se em Rosa Fuks, Fernandes trata ainda de uma quinta tendência da educação musical presente no Brasil. A Tendência Pró-Criatividade

vem de uma deturpação dos métodos da Arte-Educação, que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971) foi oficializada e, através da Educação Artística, se instalou nas escolas. (FERNANDES, 2013, p. 78)

Esta proposta se fez, ainda segundo Fernandes, presente nas escolas a partir da década de 70 e coincidiu com a “desinstalação do Canto Orfeônico” (2013, p. 78). Sobre tal tendência fala ainda em um “fazer polivalente” que teria feito com que na aula de música predominassem recursos plásticos e cênicos, tendendo ao *laissez-faire* que se intercalaria com os cantos cívicos (FUKS apud FERNANDES, 2013, p. 78).

1.2. Trajetórias da música na escola básica

A introdução do ensino de música no ensino básico brasileiro, segundo Marisa Fonterrada, data de 1854. Tal implementação oficial, segundo consta no Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 carece de informações, restringindo-se a falar em “noções de música” e “exercícios de canto” (FONTEERRADA, 2005, p. 194).

O estabelecimento de características mais precisas para a música na educação básica se deu por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (MOLINA, 2012, p. 19), que determinava que o ensino em escolas primárias deveria conter “elementos de música”, exigindo também um professor especial para a área (JANIBELLI, 1980, p. 41). Da mesma forma, a Lei nº 88/1892 instituída no Estado de São Paulo sobre a instrução pública “falava do ensino primário preliminar com a matéria ‘canto e leitura de música (art. 6º)’” (SANTOS, 2012, p. 183).

Deste período, se pode falar ainda em outra abordagem da presença da música na escola, a função de marcar momentos da rotina escolar. Sobre o Jardim de Infância Caetano de Campos, inaugurado em 1894 em São Paulo, a educadora musical Regina Márcia Simão Santos nos diz que “Ali a música cumpria inclusive a função de demarcar o tempo-espço escolar (...). A música era o artefato usado para marcar todos os momentos da rotina disciplinar na escola” (SANTOS, 2012, p. 1983). A isto a autora associa o fato de que a esta época já reverberavam no Brasil influências de algumas propostas de renovação da educação, como o froebelianismo e o aqui já mencionado escolanovismo:

Por escolanovistas, remeto à ‘Escola Nova’ (uma das manifestações da pedagogia renovada), que vem para o Brasil na elaboração norte-americana de John Dewey, trazendo [jogos musicais, marchas, cantos e hinos]. Essas práticas froebelianas já estavam presentes nas escolas americanas confessionais protestantes no estado de São Paulo desde os anos 1870, para as quais tinham sido contratadas especialistas provenientes dos Estados Unidos. (SANTOS, 2012, p. 183)

Estas influências, no entanto, coexistiam com outros projetos de educação. Por exemplo, “no projeto villalobiano misturavam-se ideias escolanovistas com uma pedagogia calcada em forte controle e previsibilidade” (SANTOS, 2012, p. 183).

1.2.1. Canto Orfeônico

A prática do Canto Orfeônico não nasce no Brasil propriamente com Villa-Lobos, mas é com ele que toma maior visibilidade e amplitude, o que ocorre associado ao Decreto nº 19.890 de 1931, que o oficializa no ensino de música:

Nas reformas republicanas da instrução pública em São Paulo (1910-20) já havia a prática do Canto Orfeônico (...) Contudo, a versão que se tornou referência para todo o país foi a de Villa-Lobos. (SANTOS, 2012, p. 182)

Trata-se então de um percurso que é anterior a Villa-Lobos. A realização deste projeto foi favorecida pelo interesse em realizar uma nacionalização do ensino, questão influenciada também pela Semana de Arte Moderna de 1922 (SANTOS, 2012, p. 181). Esta proposta, todavia não era a única vigente, uma vez que outros músicos também haviam formulado outros programas de ensino em São Paulo e no Distrito Federal por volta do mesmo período, coexistindo com o Canto Orfeônico (idem, p. 181).

Já do ponto de vista das propostas e intenções pedagógicas, Santos, citando Rosa Fuks, explica que nesta proposta se tem “o tríplice objetivo de desenvolver (1º) a disciplina, (2º) o civismo, (3º) a educação artística” (FUKS apud SANTOS, 2012, p. 182). Vê-se um período abertamente marcado pela música na educação como algo a serviço de outras questões, uma vez que se tratava de “um repertório que despertava energias cívicas, um canto coletivo socializador, de exaltação e reconhecimento do patrimônio musical brasileiro, mas que também englobava canções de caráter artístico” (SANTOS, 2012, p. 182). Nesse sentido é que é possível dizer que o Canto Orfeônico atenderia tanto aos interesses getulistas de arregimentação das massas quanto os de Villa Lobos de “fazer o Brasil todo cantar o som da terra (temas do folclore, música popular), tal qual vira, na Europa, Kodaly fazer a escola cantar a própria terra.” (SANTOS, 2012, p. 182).

Tendo permanecido a prática oficial de música nas escolas até por volta da década de 1950 (MOLINA, 2012, p. 23), a realização nacional do Canto Orfeônico esteve ainda associada ao “controle que o Estado, a partir de 1938, assume sobre o processo de adoção do livro didático em todo o território nacional” (SOUZA, 1997, p. 12).

1.2.2. Arte-educação e Educação Musical

Pode-se entender que período chamado por Santos de Arte-Educação é aquele mais associado ao despontamento do que José Nunes Fernandes chamou de Tendência Criativa, conforme a noção exposta anteriormente. Sobre este período, Santos afirma que:

a escolinha de arte, criada por Augusto Rodrigues em 1948 no Rio de Janeiro, é referência tomada por Anísio Teixeira para pensar o que de mais novo e interessante poderia ser proposto como alternativa ao modelo oficial de escola. (SANTOS, 2012, p. 182)

Percebe-se então que, ao menos a princípio, se tratava de uma proposição extraoficial, que só mais tarde seria integrada aos modelos da educação básica. Sobre os anos de 1950, Santos trata ainda do fato de que na Escolinha de Arte havia o desenvolvimento integrado das distintas linguagens artísticas, “nutr[indo] o espírito de experimentação e criação” (SANTOS, 2012, p. 187).

Foi com a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 4024 de 1961 que o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical nas escolas e, ainda segundo Fonterrada, no entanto, esta mudança não se efetivou significativamente, uma vez que “os professores de música, nas escolas, eram ainda praticamente os mesmos, e não havia flagrante antagonismo entre a nova e a proposta anterior” (FONTEERRADA, 2008, P. 214). Por outro lado, mais tarde o movimento da Arte-Educação de fato ecoa uma influência no currículo (SANTOS, 2012, p. 189), o que será abordado adiante.

1.2.3. Educação Artística

A lei nº 5692 de 1971 estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística (além da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde) no Ensino Fundamental. Em termos gerais, significou a atuação nas quatro frentes artísticas como responsabilidade de um único profissional com formação

polivalente. Neste contexto, propostas criativas de educação musical e de artes em geral repercutem no currículo oficial, porém já descaracterizadas.

A preocupação com o desenvolvimento do potencial criativo, que segundo Fernandes esteve presente e posta em prática em capitais como Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Salvador desde a década de 60 (2013, p. 58) teve, contudo, seus princípios deturpados a partir da Educação Artística no contexto escolar devido à

institucionalização da Educação Artística como um meio de desenvolvimento da criatividade [que] gerou uma situação caótica para o ensino da arte no Brasil – a destruição das condições de efetivação do trabalho artístico e sua total deturpação no meio escolar, onde a arte passou a desempenhar um mero papel decorativo. (FERNANDES, 2013, p. 58)

A esta “deturpação” refere-se ainda Barbosa (1982) afirmando que a implementação deste modelo se deu como cópia de modelos estrangeiros, isto é, a polivalência instalada na formação de professores para a escola regular nada mais foi que uma “versão reduzida de interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas.” (p. 22) Para Fuks, por sua vez, tratou-se ainda de uma questão política, uma vez que “os militares estavam patrocinando uma educação libertadora, tentando ‘conciliar o inconciliável, ou seja, o pensamento libertário da contracultura e o trabalho institucional’” (FUKS apud FERNANDES, 2013, p. 58).

1.2.4. Música na Escola Básica

Este período pode ser considerado desde o momento em que foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996³ a obrigatoriedade do ensino do componente curricular Arte (do qual faz parte a Música), até o momento atual, similar ao qual Santos se referia em 2012,

³ Artigo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

marcado pela Música como conteúdo obrigatório com a Lei 11.769 de 2008⁴. Tal lei, por sua vez, já teve alteração pela Lei 13.278 publicada em 2 de maio de 2016 que modifica novamente o §6º do art. 26 apontando quais linguagens constituem o componente curricular Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sobre as implicações deste documento, Santos remete então diretamente à maneira como os educadores encaram as definições nele contidas:

O outro ponto dessa questão sobre música e sua organização no currículo diz respeito à expectativa de controle e uniformização de conteúdos de ensino que os educadores musicais possam vir a nutrir em função da implantação da Lei 11.760/2008. Uma expectativa de controle e uniformização existe por conta da vaguidade e flexibilidade das orientações legais dos documentos das últimas décadas. (SANTOS, 2012, p. 213)

Tem-se então que os dois períodos, tanto os anos 90 quanto o referido por Santos, coincidem na elaboração de propostas norteadoras, definidas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes procuram orientar acerca de objetivos e o desenvolvimento de conteúdos para cada área do currículo obrigatório, considerando “a arte um objeto de conhecimento” (LOUREIRO, 2003, p. 76-77). Isto se faz ainda presente ainda hoje atual BNCC, a Base Nacional Comum Curricular.

O tópico sobre Música no PCN de Arte para o ensino fundamental (que no período de sua vigência abrangia o ciclo de 1ª à 4ª série como etapa correspondente aos anos iniciais, interesse desta pesquisa) contempla práticas criativas ao delimitar que “composições, improvisações e interpretações são produtos da música” (PCNs, 1998, p. 53). Em geral, tais práticas se valem da intencionalidade e do manejo do conhecimento adquirido nos demais processos de aprendizagem, sendo relevante atentar-se ao repertório e às práticas musicais do entorno, do contexto comunitário, bem como valorizar a diversidade cultural. Referente ao tema desta pesquisa, é importante ressaltar que as

⁴ Artigo 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”. Neste documento foi ainda vetado o artigo que torna obrigatória a presença de um professor especialista e também estabelece um prazo de adequação das instituições a esta nova determinação, no qual “os sistemas de ensino teriam 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas”, prazo esse vencido em 2011.

práticas da experimentação, tomada de decisões em arranjos e interpretações musicais elaboração criativa de partituras, por exemplo, são aspectos da produção musical que valoriza a expressão individual e criativa ressaltados com maior abrangência na BNCC, como veremos a seguir.

1.3. Base Nacional Comum Curricular

Atendendo às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, neste ano de 2018 foi redigida pelo MEC, e entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular. Para o ensino infantil e fundamental, a implementação das diretrizes do documento deve se dar até 2020.

Na parte do documento que se refere ao Ensino Fundamental, a Música é abordada como *linguagem* integrante do componente curricular Arte, novamente junto a Artes Visuais, Dança e Teatro. Nas práticas compreendidas para todas as linguagens do componente a **criação** configura-se como uma das práticas em Arte:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BNCC, 2018, p. 189)

A presença da criação nas práticas de Arte e também de Música no documento é justificada pelo entendimento de que a construção de conhecimento e do sentido do aprendizado não devem se limitar às “produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas” (BNCC, 2018, p. 189). Assim, o texto da BNCC afirma pretender conferir aos alunos a posição de “protagonistas e criadores”, valorizando “a experiência e a vivência artísticas como prática social” (idem). O texto menciona ainda os **processos de criação**, entendendo que estes “precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos”. (idem)

A BNCC também se refere aos eventos relacionados às práticas artísticas, questão que pode ser diretamente associada à Educação Musical, também por conta de que a música na escola é recorrentemente associada a eventos de toda ordem:

Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2018, p. 189)

Tendo tirado a centralidade de “eventos específicos” para o compartilhamento do processo de aprendizado, propõe ainda um “modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte” denominado prática investigativa e que também trata da questão do processo de maneira geral, no qual a experimentação e a criação possuem papel de destaque:

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. (BNCC, 2018, p. 191)

Para este percurso, são propostas dimensões que devem ser trabalhadas de maneira integrada, sem hierarquização ao longo do processo e “de forma indissociável e simultânea” (BNCC, 2018, p. 190). Estas são consideradas o que constitui “a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (idem). Para o foco da presente pesquisa, destaca-se a criação dentre as seis dimensões. As demais consistem em: crítica (“ação e pensamento propositivos”), estesia (“percepção” ou “experiência sensível”), expressão (“exteriorização da subjetividade”), fruição (“prazer, estranhamento”) e reflexão (“perceber, analisar e interpretar”) (BNCC, 2018, p. 190-191).

Quanto à criação, questão de maior interesse desta dissertação, convém que seja transcrita sua definição completa, que contempla a participação ativa e a experimentação para a expressão concreta de conhecimentos e sensações que a Arte possibilita:

refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BNCC, 2018, p. 190)

A definição de música trazida pela BNCC, por sua vez, nos permite uma compreensão mais específica da ideia de criação musical implicada no documento a partir das dimensões associadas amplamente ao ensino das artes e que considera aspectos de cognitiva, tanto individual quanto cultural, bem como aspectos sensíveis e de relações humanas:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2018, p. 192)

Ainda sobre a abordagem geral do componente curricular Arte, a BNCC propõe integração criativa das linguagens a partir de “atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas” e também entre outros componentes curriculares (BNCC, 2018, 192). O texto dá sempre ênfase à diversidade expressa pelas “manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas” (idem), uma reverberação da Tendência Contextualista, poderia ser dito, assim como nos PCNs de Arte.

A questão da invenção ou criação é ainda destacada outra vez no documento, ao final da exposição geral, como um dos aspectos que se pretende desenvolver no aluno no decorrer de sua trajetória escolar:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por

meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. (BNCC, 2018, p. 193)

Novamente em relação ao Ensino Fundamental, mais à frente no documento, vemos uma menção às práticas criativas como garantia de expressão do aluno, ressaltando a importância de que isto se dê em sintonia com repertório, temas, bem como interesses e particularidades próprios da infância:

o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BNCC, 2018, p. 195)

Em relação ao período do 1º ao 5º ano, anos iniciais do ensino fundamental, o documento apresenta os chamados Objetos de Conhecimento de música, cada um composto por suas respectivas Habilidades. Em destaque para a presente pesquisa, dentre os 5 objetos de conhecimento, os *Processos de criação* consistem em “experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros”, com diversas fontes sonoras, individual e coletivamente (BNCC, 2018, p. 201).

Com exceção de *Contexto e Práticas*, referente à temas contextuais e de funcionalidade das manifestações e gêneros musicais, os demais objetos de conhecimento se valem de práticas criativas em seu desenvolvimento. Como exemplos disto da redação da BNCC, as práticas criativas se manifestam na exploração de conceitos musicais em *Elementos da linguagem*, ou de fontes sonoras em *Materialidades*, ou ainda nas formas de registrar o som e realizar sua leitura, em *Notação e registro musical*.

Com a exposição das tendências de educação musical presentes no Brasil, segundo Fernandes, e das trajetórias do pensamento e prática da educação musical, sobretudo segundo Santos, é possível entender melhor quais movimentos e transformações históricas favorecem que a BNCC seja apresentado hoje da maneira como foi. Neste sentido, seria importante, com

base nestes referenciais históricos, questionar de antemão e de maneira crítica quais serão os efeitos de fato produzidos pela implementação das diretrizes expostas no documento.

Embora o documento traga um discurso atualizado acerca do pensamento pedagógico-musical em relação à expressão individual e à criatividade, críticas à efetivação do documento, ao menos na área de arte, tem sido situadas na pretensão de unificar um território diverso e amplo como o Brasil, na possibilidade de limitar a autonomia dos professores com objetos e habilidades preestabelecidas e, ao mesmo tempo, apresentar sem aprofundamento os conteúdos propostos.

Os capítulos seguintes da pesquisa procuram em parte dar conta disso, pela possibilidade de estabelecer relações, uma vez que tratam mais diretamente de ideias de criatividade em educação musical existentes entre educadoras atuantes ainda hoje, bem como da presença de ideias como estas em materiais didáticos.

2. CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

2.1. Conceitos, abordagens e pesquisas sobre Criatividade

É possível partir de uma perspectiva mais abrangente de conceituação do termo e suas implicações, passando pelo entendimento da *criatividade* como aspecto humano e como parte de uma concepção de educação geral para a sua posterior compreensão na educação musical especificamente. Das questões que norteiam a investigação acerca da criatividade aos sentidos que se estabeleceram para o tema nos âmbitos tanto da psicologia quanto da educação, as certezas são da sua importância e complexidade.

Fernandes (2013) pontua que a *criatividade* é importante pela sua função na vida humana por seu potencial de renovação e transformação e é complexa tanto pela banalidade que o conceito adquiriu popularmente quanto pela multiplicidade de entendimentos, cuja falta de consenso está estabelecida também na literatura a respeito do tema. Isto porque, segundo o mesmo autor, a concepção do termo é relativa na medida em que pode variar de acordo com períodos históricos, aspectos culturais, contextos e relações humanas, podendo existir em diferentes níveis individualmente, inclusive.

Uma destas hipóteses diversas é a de que a criatividade seja uma das dimensões da inteligência humana e se manifeste na emergência da novidade, que pode ser uma ideia ou uma invenção concreta. Nesta concepção, o ato criativo pode residir tanto na originalidade de algo nunca realizado quanto nas capacidades de reelaboração e aperfeiçoamento (ALENCAR, 1995 apud FERNANDES, 2013, p. 57). As pesquisas sistematizadas sobre a presença da criatividade nas capacidades humanas, que tiveram Guilford⁵ e Torrance⁶ como precursores, propõem avaliação e medição do pensamento criativo em relação a “fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração” das respostas dadas para

⁵ Joy Paul Guilford (1897-1987) – psicólogo americano que desenvolveu um estudo psicométrico sobre a inteligência humana que trabalhou com questões da inteligência convergente e divergente, sendo que esta última entende que o pensamento pode trabalhar de maneira a encontrar o maior número de soluções possível para um único problema.

⁶ Ellis Paul Torrance (1925-2003) – psicólogo americano conhecido por suas pesquisas sobre criatividade.

problemas aos quais os sujeitos da pesquisa são expostos (FERNANDES, 2013, p.57).

Além de métodos quantitativos de medição da capacidade criativa, há a perspectiva do entendimento da criatividade como propriedade do conhecimento humano, acessados através dos fundamentos teóricos levantados por Johannella Tafuri⁷ em sua pesquisa sobre improvisação e criatividade em educação musical (GOMÉZ, 2007). Dentre estas teorias, observa-se uma abordagem da criatividade como um potencial presente em todas as pessoas contraposto ao entendimento de sua manifestação em alto nível presente apenas em algumas pessoas (HARGREAVES e SAWYER apud TAFURI in GOMÉZ, 2007), visão que muitas vezes é associada à capacidade criativa de produzir obras artísticas. O desenvolvimento e a consciência dessa noção de que todos são criativos em algum grau, defendida também por Csikszentmihaly (1988 apud BEINEKE, 2012) dependeria, então, de uma série de fatores, como: habilidades intelectuais, conhecimento, forma de pensar, personalidade, motivação e contexto.

Goméz (2007, p.21) traz também uma série de autores que estudam a criatividade na educação, entre psicólogos e pedagogos que, para a autora, tem como ponto comum de suas teorias a certeza da importância do currículo criativo para um ensino mais integrador, interessante e vivo.⁸ Entre eles estão J. P. Gilford, E. P. Torrance, C. Rogers⁹, H. Gardner¹⁰, E. de Bono¹¹, S. de La Torre¹². Dada a complexidade do tema e a diversidade das abordagens de estudo, será

⁷ Johannella Tafuri é professora de educação musical no conservatório “G. B. Martini” de Bologna na Itália, e possui uma série de livros sobre o tema.

⁸ “*convencidos por la importancia de que un curriculum creativo garantiza una enseñanza más comprensiva, interesante y si me lo permiten feliz*”. (GOMÉZ, 2007, p.21)

⁹ Carl Rogers (1902-1987) – psicólogo americano conhecido por seu método psicoterapêutico centrado no paciente que, no campo do ensino, se traduz em descrever o professor como um facilitador, onde o agente de aprendizagem é de fato o aluno.

¹⁰ Howard Gardner (1943) – psicólogo americano cujo estudo mais conhecido diz sobre a possibilidade de inteligências múltiplas.

¹¹ Edward de Bono (1933) – escritor maltês cujo estudo mais conhecido refere-se ao “pensamento lateral”, onde se mostra a possibilidade de um pensamento questionador diante de uma situação dita normal.

¹² Saturnino de La Torre – doutor em filosofia e professor da Universidade de Barcelona, tem diversos livros publicados sobre o tema da inovação didática e criatividade.

exposta aqui a formulação de Jean Piaget¹³ (1981) acerca da origem e do desenvolvimento dos processos criativos na aprendizagem, levantada por Fernandes (2013, p. 61).

A concepção de criatividade de Piaget é relacionada ao termo “novas ideias” que estão presentes em todos os indivíduos e também estabelece relações com a inteligência:

o desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua. Cada estágio do desenvolvimento produz algo extremamente novo, totalmente diferente. Todo desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento dessas estruturas totalmente novas (...). A criação de novidades acontece em cada geração – ela ocorre em cada indivíduo. Cada criança reconstrói o mesmo tipo de inteligência e o mesmo tipo de conhecimento dela mesma. (PIAGET, 1981 apud FERNANDES, 2013, p. 62)

A partir das relações entre criatividade, inteligência e aprendizagem da criança estabelecidas por Piaget, é possível compreender a questão apontada por Johanela Tafuri (p. 39 apud GOMÉZ, 2007), sobre os problemas relacionados à perda de liberdade na atividade criadora da infância quando há uma busca por adequá-las a modelos adultos e que esta mesma comparação leva a não considerarem como criativas as maneiras próprias das crianças de combinar elementos ou fazer questionamentos. Pelo contrário, como aponta Giraldez (in GOMEZ, 2007), a aquisição de conhecimentos deveria ser considerada um estímulo a mais para o desenvolvimento da invenção e da criatividade:

à medida em que adquirimos um maior conhecimento sobre como as crianças aprendem vai se tornando mais evidente a importância de estimular os estudantes a aplicar seus conhecimentos musicais de forma criativa [...] Isto supõe conduzi-los a aventurar-se, a cometer enganos, a não ter medo de falar, a descobrir e a escolher, tendo em conta que as respostas criativas são obtidas ao longo de um processo ininterrupto no qual a atitude do professor, aberto a diferentes propostas e sugerindo caminhos

¹³ Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980) – psicólogo suíço com grande influência no pensamento pedagógico do século XX, cujos estudos tratam da transmissão conhecimento como algo que depende do desenvolvimento de cada um.

mais do que resultados, tem um papel predominante. (GIRALDEZ in GOMEZ, 2007, p. 102, tradução nossa)¹⁴

Giraldez, ao tratar a defasagem da música em relação às artes plásticas e ao aprendizado da língua no que diz respeito à incorporação da criatividade, aponta autores destas áreas cujo impulso foi acompanhado pela música ao dar maior importância para a composição: (artes plásticas: Lowenfeld 1939¹⁵, Read 1948¹⁶ e língua: Pitcher y Prelinger 1963¹⁷; Holbrook 1967¹⁸).

Entender como os precursores das propostas criativas na educação musical apresentam suas definições e práticas parece um ponto de partida importante para a investigação deste pensamento pedagógico-musical no contexto brasileiro, sobre os conceitos e abordagens sobre criatividade contidos fontes documentais desta pesquisa. Ana Lucia Frega, no prólogo escrito em 2001 à versão digital de *Creatividad Musical*¹⁹ fala da escassez de obras que tenham referências concretas e diz ainda que o tema acaba restrito à discussão chegando pouco à prática (FREGA, 2001, p. 4).²⁰

Segundo a autora, o termo entra “em moda” novamente à época em que escreve este prólogo, no ano de 2001, não somente no campo do ensino de artes, mas também em discursos educativos no âmbito geral e econômicos

¹⁴ “A medida que adquirimos un mayor conocimiento sobre como aprenden los niños se va haciendo más evidente la importancia de animar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos musicales de forma creativa, ya sea a través de la improvisación, la elaboración de arreglos o la composición. Esto supone impulsarles a aventurarse, a equivocarse, a no tener miedo a fallar, a descubrir y a elegir, teniendo en cuenta que las respuestas creativas se obtienen a lo largo de un proceso ininterrumpido en el cual la actitud del docente, abierto a diferentes propuestas y sugiriendo vías más que resultados, juega un papel predominante”. (GIRALDEZ in GOMEZ, 2007, p. 102)

¹⁵ *The nature of creative activity*, Viktor Lowenfeld.

¹⁶ *A Educação pela arte*, Herbert Read.

¹⁷ *Children tela stories; an analysis of fantasy*.

¹⁸ *Creativity and education*, David Holbrook.

¹⁹ A primeira edição deste livro é de 1976.

²⁰ “No son muchas las obras originales, con referencias concretas a la investigación, que están a la disposición del lector interesado em estos temas, de los que mucho se habla y poco se aplica, sobre todo em el ámbito de la educación general”. (FREGA, 2001, p. 4)

empresariais (FREGA, 2001, p. 4).²¹ Gómez (2007, p. 21) concorda com a visão de Frega de que, embora os estudos do tema da criatividade tenham sido ampliados e de que haja um consenso da sua importância, a questão parece permanecer mais restrita ao campo teórico:

apesar de que nos últimos anos ninguém parece duvidar que a criatividade tem um papel importante a desempenhar na educação e se multiplicam as publicações, teses de doutorado, seminários e congressos sobre o tema, apesar dos documentos oficiais nos falarem de currículo flexível, aprendizagem significativa, tecnologia educativa, etc., apesar das reformas pontuais do nosso sistema educativo, seguimos, proporcionando mais provas, de respostas esperadas centradas na memorização dos alunos. (GOMÉZ, 2007, p.21, tradução nossa)²²

Em comparação às pesquisas realizadas em outras regiões, apontamos o exemplo da Inglaterra trazido por Ódena Caballol (apud GOMÉZ, 2007, p.51) que relata a grande tradição da criatividade musical, onde as pesquisas acerca desta questão abordam inclusive a educação secundária. Segundo o autor, o fato se deve à prática da composição e improvisação com alunos realizada a partir de 1914 com Yorke Trotter²³ e toma grande impulso com Murray Schafer²⁴, John Paynter²⁵ e Peter Aston²⁶.

Na revisão bibliografia inicial realizada para este trabalho, buscando pesquisas brasileiras que tiveram como foco a criação musical e a criatividade

²¹ *“el término está nuevamente ‘de moda’: no sólo em el campo de la educación y – por cierto – de las enseñanzas artísticas, sino em el ámbito de la formación para el crecimiento constante y sostenible, parafraseando discurrirse económicos y educativos”.* (FREGA, 2001, p.4)

²² *“a pesar de que en los últimos años nadie parece poner em duda que la creatividad tiene un papel importante que desempeñar em la educación, y se multiplican las publicaciones, tesis doctorales, seminarios y congresos sobre el tema, a pesar de que los documentos oficiales nos hablan de curricular flexible, aprendizaje significativo, tecnología educativa, etc., a pesar de las puntuales reformas de nuestro sistema educativo, seguimos proporcionando más exámenes, de respuestas esperadas centrado em la memorización del alumnado”.* (GOMÉZ, 2007, p. 21)

²³ Thomas Henry Yorke Trotter (1854-1934) – músico, escritor e professor inglês, cujo sistema de educação musical infantil baseava-se em movimento rítmico e improvisação.

²⁴ Raymond Murray Schafer (1933) – músico, escritor e educador canadense, cujas propostas pedagógicas reforçam a importância do fazer musical criativo da criança.

²⁵ John Paynter (1931-2010) – compositor e educador britânico. Seus estudos dizem sobre a importância da criatividade no ensino da música e da importância da presença da música no processo educacional.

²⁶ Peter Aston (1938-2013) – compositor e maestro inglês, cuja obra é reconhecida por seus trabalhos com corais.

na educação musical de maneira mais ampla, a partir de experiências com crianças, ou ainda no contexto escolar, foi possível identificar aquelas que tratam de composição e criação musical de crianças (BEINEKE, 2009; SALLES, 2002), da aprendizagem criativa em música (MACHADO, 2016; FERREIRA, 2016; MALLOTTI, 2014; FINCK 2001) e da inclusão de sonoridades e técnicas de composição contemporâneas no ensino de música (BRITO, 2007; BORGES, 2014; COTRIM, 2015). É importante destacar ainda o atual trabalho referencial *Ciranda de Sons* que traz relatos da atuação de professores de música com práticas criativas em educação musical e um levantamento de pesquisas sobre o tema em revistas e anais da área, além de dissertações e teses (FONTERRADA, 2015).

Pensar em processos criativos na educação musical pode remeter, de maneira mais direta, à composição. Entretanto, Tafuri aponta que embora a composição seja um campo criativo por excelência, “não é a única via de ser criativo em música” e que houve a ampliação deste entendimento, passando a incluir a improvisação, a princípio, e também “a interpretação, a audição, escrever, analisar” (in GOMÉZ, 2007, p. 37, tradução nossa).²⁷ No mesmo sentido, Giraldez inclui na própria concepção de composição outros processos que consideram as possibilidades de invenção, criação:

A partir de um ponto de vista educativo, sob o termo *composición* se incluem diferentes atividades relacionadas com a invenção ou a criação musical que apresentam características que as diferenciam: a improvisação, a elaboração de arranjos ou a composição propriamente dita. (GIRALDEZ in GOMÉZ, 2007, p. 101, tradução nossa)²⁸

Vaughan fala da multiplicidade do conceito que ao mesmo tempo em que gera conflitos de interpretação é um ponto comum quando se pensa em

27 “En la última década se han realizado muchos intentos de ampliar esta visión incluyendo en primer lugar la improvisación y también aspectos tan amplios como la interpretación, la audición, escribir y analizar”. (TAFURI in GOMÉZ, 2007, p. 37)

28 “desde un punto de vista educativo, bajo el término *composición* se incluyen distintas actividades relacionadas con la invención o la creación musical que presentan características que las diferencian: la improvisación, la elaboración de arreglos o la composición propriamente dicha”. (GIRALDEZ in GOMÉZ, 2007, p. 101)

educação contemporânea (FREGA; VAUGHAN, 2001, p. 8).²⁹ Para definir práticas criativas, Fonterrada faz um paralelo com o ensino de artes visuais e cênicas – que acredita já estar mais à frente nessa abordagem – e entende que são “propostas que levam seus alunos a criar, abrindo espaço para a imaginação e fantasia” através de recursos como jogos teatrais [no caso do ensino de artes cênicas] por meio dos quais o

estudante aprende a lidar de modo espontâneo com diferentes situações da vida ou propostas no contexto do teatro, que aguçam seus sentidos, ou interage com os colegas, além de ampliar aspectos técnicos de linguagem teatral e refinar sua sensibilidade, autoconsciência e capacidade crítica” (BRASIL, 1998, 1998B, 1999 - FONTEERRADA) além de tratarem-se de práticas (...) que enfatizam a expressão individual e coletiva. (FONTEERRADA, 2015, p. 15)

Goméz entende o processo criativo como característica de uma educação que estimula o pensamento por ser baseada em questionamentos e que as respostas esperadas são aquelas que tendem à originalidade, no sentido de considerar o que pensa cada aluno e não para a formação de padrões e estereótipos (2007, p. 21).³⁰

Além da investigação das definições atribuídas aos processos criativos, este trabalho pretende também, neste item, descrever os processos criativos em sua dimensão prática, das propostas pedagógico-musicais. Para tanto, o que se busca nas leituras são referências em relação à como caracterizar tais processos e descrições de procedimentos/ estratégias específicas.

Tal objetivo possui relação com uma questão proposta por Goméz (2007, p. 22): *é possível desenvolver a criatividade?* Frega, baseando-se em estudos da psicologia os quais apontam a necessidade da criatividade diante de um mundo que apresenta um desafio crescente de resolução de problemas e

²⁹ “No es en realidad un concepto de una sola dimensión sino multifacético, que genera conflictos de interpretación pero también provee un punto de unión comprensivo al pensar sobre educación contemporánea”. (FREGA; VAUGHAN, 2001, p. 8)

³⁰ “una enseñanza más preocupada por estimular, por enseñar a pensar... Una enseñanza en la que aceptar la pregunta es permitir la respuesta trabajada por cada uno, una enseñanza al fin en la que demos oportunidad a la originalidad para evitar la formación de estereotipos”. (GOMÉZ, 2007, p. 21)

escolha de possibilidades (GUILDFORD apud FREGA 2001), faz o mesmo questionamento: *Somos todos criativos? A criatividade é inata? É possível estimulá-la ou fazê-la crescer?* Para a autora, a questão é parte de um tradicional dilema entre natureza e “cultivo” e um possível equilíbrio seria a aceitação de que “a natureza fornece um material bruto e o entorno estimula seu desenvolvimento e progresso” (FREGA, 2001, p. 11, tradução nossa).³¹

Compreendendo o conceito de criatividade como uma capacidade análoga à inteligência que se manifesta em todos em algum grau (BODEN apud GOMÉZ, 2007) e como qualquer outra qualidade humana que se aprende (ESTRADA apud GOMÉZ, 2007), a autora não acredita em “fórmulas secretas para a criatividade”, mas, sim, que é possível cultivar e conduzir o desenvolvimento da criatividade³², uma vez que “existem técnicas, existem metodologias que favorecem ou nos ajudam a encontrar o que de criativo pode haver dentro de nós” (GOMÉZ, 2007, p. 22, tradução nossa).³³ Tal dimensão prática dos processos criativos são o que Frega e Vaughan chamam de estratégias didáticas e as que tem como objetivo estimular condutas criativas, segundo as autoras, devem ser baseadas em alguns princípios:

- a) Estimular o pensamento divergente;
- b) Não ter respostas pré-determinadas;
- c) Estimular que os alunos desenvolvam seu próprio esquema de trabalho e avaliação; estimular a discussão e a troca de ideias (2001, p.11).

No mesmo sentido, de identificar um ponto de coincidência entre processos distintos, Fonterrada aponta para questões que abrangem tanto o âmbito musical quanto os de desenvolvimento pessoal:

³¹ “*Probablemente, el punto de equilibrio se encuentre en la aceptación de que la naturaleza provee el material en bruto y el entorno estimula su desenvolvimiento y desarrollo*”. (FREGA, 2001, p. 11).

³² “*estamos convencidos de que si la actividad creadora no puede enseñarse como tal, si puede cultivarse y encauzarse. El profesorado de música, debe potenciar y ayudar al desarrollo creativo del alumnado procurando evitar que este se inhiba o atrofie*”. (GOMÉZ, 2007, p. 22)

³³ “*bien existen técnicas, existen metodologías que favorecen o nos ayudan a encontrar lo que de “creativo” puede haber dentro de nosotros*”. (GOMÉZ, 2007, p. 22)

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na Improvisação Livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso. (FONTERRADA, 2015, p.19)

Por fim, compreender concepções e propostas práticas das abordagens criativas em diferentes processos que integram a educação musical é uma investigação que pode ser justificada pela necessidade de entender o desenvolvimento da criatividade como um processo contínuo em vez de, subordinado à currículos escolares, ficar restrito a momentos isolados pela perspectiva exclusiva da composição. Sobre isso, Giraldez cita as educadoras musicais inglesas Ruth Harris e Elisabeth Hawksley (1989, p. 24):

As consequências que derivam da combinação de atividades criativas com outras que constituem o processo de ensino são importantes. Pode ser que ainda seja necessário refletir sobre o que significa ensinar música na escola e sobre como deve ser estruturado o ensino. Nesse processo será necessário abandonar algumas ideias recorrentes entre muitos professores e professoras de música, entre elas, que as atividades criativas podem ficar reservadas para o mês de março porque é nesse momento que estão incluídas na programação. O êxito na composição [e acredito que podemos ampliar para a noção dos processos criativos] depende, em grande medida, de que esta ocupe um lugar significativo dentro do currículo de música. Os resultados obtidos serão muito melhores se a composição tem lugar dentro de um programa de trabalho continuado. Se é apenas incluída como uma atividade ocasional, os estudantes não terão a oportunidade de desenvolver suas habilidades composicionais [e criativas] de maneira sistemática e a composição não contribuirá para o desenvolvimento de outras habilidades musicais. (apud GOMEZ, 2007, p. 103, tradução nossa)³⁴

³⁴ “Las consecuencias que se derivan de la combinación de actividades creativas con otras que conforman el proceso de enseñanza son importantes. Puede ser que aún sea necesario reflexionar sobre lo que significa enseñar música en la escuela y sobre como debe estructurarse la enseñanza. En este proceso habrá que desterrar algunas ideas recurrentes entre muchos profesores y profesoras de música, entre ellas, que las actividades creativas pueden reservarse para el mes de marzo porque es en ese momento cuando están incluidas en la programación. El éxito en la composición depende, en gran medida, de que ésta ocupe un lugar significativo dentro del currículo de música. Los resultados obtenidos serán mucho mejores si la composición tiene lugar dentro de un programa de trabajo continuado. Si se incluye sólo como una actividad ocasional, los estudiantes no tendrán la oportunidad de desarrollar sus habilidades compositivas de manera sistemática y la composición no contribuirá al desarrollo de otras habilidades musicales”. (HARRIS y HAWKSLEY, 1989, p. 24 apud GIRALDEZ in GOMEZ, 2007, p. 103)

2.2. Metodologias do século XX como ponto de partida

O século XX marcou a transformação das pedagogias musicais em relação a metodologias, materiais, repertórios, tendo sido impulsionada também, além das questões relativas à produção musical do período, pelo movimento de reavaliação da pedagogia geral. O problema que movia os educadores no sentido da renovação esteve em torno das críticas ao ensino tradicionalmente baseado em exposição e memorização de conteúdos (MATEIRO, 2012, p. 250), características que atravessam de maneira semelhante o ensino de música, nos seus diversos contextos, ao lado da contrariedade dos educadores musicais em seguir enfatizando um repertório referente a outras épocas.

Teresa Mateiro (2012, p. 251) cita alguns destes pensadores da educação cujas teorias alternativas ao modelo tradicional de ensino tiveram pressupostos que reverberaram nas pedagogias musicais. Entre eles, de maneira bastante sintetizada, Rousseau e a educação fundamentada no interesse da criança, Pestalozzi e a ideia de a vivência preceder a conceituação e a atividade lúdica defendida por Froebel. Nesse sentido, são marcas pedagógicas do século XX que influenciam os educadores musicais “os princípios de liberdade, descoberta e individualidade” (MATEIRO, 2012, p. 245).

Da mesma maneira que a liberdade e a ação passam a representar bases da renovação da educação, Violeta Gainza (2010) aponta que o princípio da criatividade foi instaurado neste movimento que buscou romper com o tradicionalismo pedagógico, denominado Escola Nova³⁵, mas teve repercussão tardia no movimento musical, tomando impulso apenas a partir do trabalho de Dalcroze, nos anos 1920, 1930, “cujo pensamento constituirá um ponto de partida para uma grande série de transformações levadas a cabo posteriormente por Martenot, Willems, Mursell, Kodaly, Orff e outros” (GAINZA, 2010, tradução nossa).³⁶

³⁵ Movimento nascido na Europa e que teve repercussão no Brasil no final do século XIX através de Rui Barbosa em um contexto de industrialização nacional, onde a educação era vista como chave para o desenvolvimento da base para este novo tipo de atividade em expansão.

³⁶ “*El importante y decisivo movimiento pedagógico de principios de siglo, que se conoció con el nombre “Escuela Nueva”- verdadera revolución que determinara la liberación del tradicionalismo*

No campo da educação musical, então, o movimento de renovação pedagógica teve início na Europa e na América do Norte, composto por educadores e metodologias diversas e tradicionalmente dividido em dois momentos (FONTERRADA, 2008; 2015). A etapa inicial deste movimento se dá com a chamada Primeira Geração de Educadores Musicais, formada pelos pedagogos musicais anteriormente mencionados, por exemplo. Esta pesquisa não pretende aprofundar as questões propostas por cada um, mas interessa dizer que o ponto em comum de suas pedagogias é o deslocamento do aprendizado pela escrita, leitura e reprodução do sistema tradicional de notação para a prática musical como centro da experiência e do aprendizado (AKOSCHKY in BRITO, 2003, p. 9).

Além do pressuposto da participação ativa nos processos de ensino, emergiu o aspecto da criatividade como um dos fundamentos da educação musical. Marisa Fonterrada especifica, entretanto, que nas concepções e propostas da primeira geração de educadores musicais a capacidade criativa reside mais na atuação do professor do que na interação criativa com a música por parte do aluno, o que só viria à tona mais tarde, com a chamada segunda geração do século XX:

por volta da década de 1960, surgiu um grupo de educadores musicais/compositores cuja maneira de atuar com crianças e jovens incentivava a aproximação entre a criança e a música por meio de atos criativos. Isso os levou a propostas inovadoras, que se afastam dos procedimentos tradicionais do ensino dessa arte, e caracterizavam-se pelos desafios à atuação espontânea e criativa. Entre eles, os mais conhecidos são George Self e John Paynter na Inglaterra, Boris Porena na Itália; Teophil Maier na Alemanha; Murray Schafer no Canadá e Violeta Hemsy de Gainza na Argentina, apenas para citar alguns. (FONTERRADA, 2015, p. 16)

A Primeira Geração impulsionou a mudança de perspectiva de ensino baseado em teoria musical para a que considera a experiência como ponto de

*y de las viejas formas, instaurando los principios de **libertad, actividad y creatividad** em la educación infantil – tuvo una tardía repercusión en el campo musical. A partir de la década del veinte o del treinta empezarán a generalizarse em algunos países de Europa y de América del Norte versiones locales de la nueva o moderna pedagogía musical, basadas en las ideas y descubrimientos fundamentales de pedagogos de la talla de un Jaques Dalcroze, cuyo pensamiento constituirá el punto de partida de una larga serie de transformaciones llevadas a cabo posteriormente por Martenot, Willems, Mursell, Kodaly, Orff y otros". (GAINZA, 2010)*

partida, tendo assim um elemento unificador que situa cada pedagogia musical distinta na mesma direção de afastamento do tradicionalismo pedagógico, apesar das proposições e procedimentos particulares. No mesmo sentido, pode-se dizer que a Segunda Geração tem, sob o ponto de vista dos procedimentos pedagógicos, as práticas criativas como aspecto comum:

Por mais diferentes que sejam entre si, tais propostas têm em comum o fato de colocarem alunos de diferentes faixas etárias em contato direto com práticas criativas; as propostas de que a ação criativa ocorra nas aulas é predominante e a há forte incentivo à prática de composições coletivas ou de improvisações espontâneas. Para esses autores, é importante que o aluno aprenda a escutar, a vivenciar a música e a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais. (FONTERRADA, 2015, p. 17)

Para Gainza (2010, p.50), cada metodologia é composta de tópicos particulares e universais, sendo que os primeiros tendem a desaparecer visto que são referentes a características de espaço, tempo e traços psicológicos de seu criador e seu contexto, enquanto os aspectos universais tratam da conquista para a área que aquela teoria traz. No sentido de buscar tais aspectos universais de diferentes pedagogias musicais que consideram a criatividade como um dos princípios fundamentais, esta pesquisa abordará, em linhas gerais, dos pedagogos musicais renovadores às referências brasileiras e latino-americanas.

Dentre as pedagogias da educação musical que, entre outras questões renovadoras, saíram da ausência de práticas criativas ou da atuação criativa do professor para o estímulo e o desenvolvimento da criatividade do aluno, nem todos os referidos autores atuaram no âmbito escolar, que demanda processos específicos pelas possibilidades particulares deste contexto educacional, atrelado a um sistema mais abrangente e de traços delimitados historicamente:

George Self e John Paynter são ingleses e tem em comum o fato de terem sido professores de música em escolas, tendo que descobrir maneiras de trabalhar a música de um modo bastante diferente dos métodos geralmente utilizados em escolas de música. (FONTERRADA, 2008, p. 180)

A proposta, então, é estudar mais detidamente quais aspectos da educação musical foram foco de transformações neste contexto, com ênfase

para práticas criativas, a partir dos trabalhos de John Paynter e George Self, neste primeiro momento.

O interesse e envolvimento dos educadores da Segunda Geração pela música da vanguarda do século XX e as influências dos procedimentos composicionais na educação musical promoveram mudanças significativas nos fundamentos da educação musical. Um parâmetro elementar rompido é o do método como prescrição de procedimentos específicos para resultados determinados, “tendência que se torna mais incisiva a partir da segunda metade do século XX” (FONTEERRADA, 2003, p. 191). As metodologias desenvolvidas, então, são apresentadas na exposição de filosofias pedagógico-musicais, reflexivamente e com proposições práticas que tem contornos de justificativas e referências.

Transformadas as concepções de música e educação, altera-se também a configuração da aula. Na proposta de John Paynter, a evidência está na “capacidade criadora do aluno e no conhecimento do material sonoro” (FONTEERRADA, 2003, p. 190). Estes processos ativos, na proposição pedagógico-musical de Paynter, manifestam-se em “momentos de descoberta e expressão individual, exploração sonora e participação ativa de todos os alunos” (MATEIRO, 2012, p. 245).

Do mesmo modo, as proposições de George Self, também referentes ao contexto escolar, tem “a ênfase colocada na exploração de meios de produção sonora e na criação de atividades não convencionais” (FONTEERRADA, 2003, p. 182) que podem ser definidas, em linhas gerais, “por procedimentos com alto índice de imprecisão, que se somam aos aleatórios e às improvisações (FONTEERRADA, 2003, p. 181).

Sintetizando a questão, pode-se dizer que o ensino de música caracteriza-se, a princípio, pela recepção passiva de conteúdos teóricos do sistema musical europeu tradicional e seu respectivo treinamento mecânico, cuja ruptura

manifesta-se, em um primeiro momento, na possibilidade da experiência musical ou da vivência de seus elementos de maneira prática, bem como na ampliação do repertório, que passa a considerar a música popular. A demanda posterior consiste na relevância da expressão musical e criativa dos alunos e o resultado dessa produção considerado musical, mesmo que tendo se afastado dos padrões convencionais, em sintonia com as produções musicais do século XX.

Sobre isto, Marisa Fonterrada (2008) indica que a crítica de Self estava direcionada ao fato da educação musical estabelecida ignorar a produção musical contemporânea a ele, o que se manifesta nos processos pedagógicos em treinamento de técnica e reprodução, fato já superado na educação de outras linguagens da Arte que passavam a considerar a produção artística vigente e os seus procedimentos, que incluem práticas criativas como parte fundamental.

Self (1967, p. 2) refere-se a esta questão constatando o atraso da educação musical em relação às artes visuais e às ciências³⁷. Nesse sentido, o autor recomenda, inclusive, a atualização da escuta musical dos professores em relação ao repertório da vanguarda do século XX, caso contrário a convicção do processo pedagógico por ele preposto e seus resultados estariam prejudicados.³⁸

John Paynter expande o questionamento afirmando que a criatividade não seria exclusividade das expressões artísticas, mas que deveria ser integrada aos processos de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Isto porque para o autor, a criatividade é característica inerente a criança, devendo ser contemplada na educação em processos ativos (MATEIRO, 2012, p. 261). Além de, com isto, demonstrar estar em sintonia com o pensamento contemporâneo a ele, cuja “grande marca do século foi a valorização da experiência individual (...) e não a manutenção das tradições” (FONTEERRADA, 2003, p. 185).

³⁷ “Meanwhile, in the plastic arts and sciences, pupils are learning to recognize and use the language of their own time. Musical education seems to lag far behind”. (SELF, 1967, p.2)

³⁸ “Teachers should take every chance they can of hearing music of today, otherwise their lessons cannot carry the conviction which comes with listening”. (SELF, 1967, p. 7)

Self identifica em sua época o entusiasmo dos professores pela criatividade como parte do processo pedagógico (SELF, 1967, p. 1).³⁹ Tal posicionamento diante do ensino de música emerge também do intuito de considerá-la tanto como algo próprio criança à criança, como o fato da música ser essencialmente uma “arte criativa”, o que, segundo Paynter, se aplica às três dimensões da relação com a música: “em sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos)” (MATEIRO, 2012, p. 262).

A partir disto, Paynter estabelece que os processos pedagógicos fundamentados na expressão artística e criativa não estão determinados por uma ordem a ser seguida, mas pela função que realizam e pelas relações que podem ser estabelecidas através de tais processos, sendo a técnica entendida como um meio de tornar possível o controle artístico e expressivo (MATEIRO, 2012, p. 261) e não mais a questão central para o aprendizado de música. Desta forma, Paynter delimita quais procedimentos dão conta de suas proposições:

a experiência musical em sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças) e realimentação (audição e análise de outras músicas). (MATEIRO, 2012, p. 264)

É possível depreender que os autores aprofundam a questão estabelecendo relações de cada uma das dimensões do contato com a música - audição, execução e composição - para em seguida desdobrá-las nos procedimentos pedagógicos anteriormente mencionados, sendo, para ambos os autores estudados, a elaboração inventiva de estruturas musicais a partir do material sonoro descoberto por processos experimentação e escuta ativa, o elemento integrador da educação musical por eles proposta (FONTEERRADA, 2003, p. 186).

Mateiro (2012, p. 262) relata que, segundo Paynter, para o trabalho com a audição musical, a escuta, deve-se considerar, ao lado da atenção que a diferencia do ato de ouvir passivamente, a criatividade como um pressuposto

³⁹ “*their interest should be encouraged by the current educational passion for creativity*”. (SELF, 1967, p. 1)

para sua realização efetiva, no sentido de recriar o “mundo sonoro” ao qual se refere o compositor. Já a execução não é considerada prática principal, mas essencial para o entendimento dos materiais sonoros e a concretização de ideias, o que só poderia ser realizado plenamente “através do experimento criativo” (MATEIRO, 2012, p. 251).

Os processos de composição são, deste modo, apresentados como decorrências desta experimentação das possibilidades de combinação dos materiais sonoros, configurando uma prática intencional com objetivos específicos e passando, necessariamente, pela análise crítica das produções próprias (MATEIRO, 2012, p. 265): “Paynter, portanto, quer construir música ou fragmentos musicais a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental” (FONTERRADA, 2003, p. 186).

George Self (1967), por sua vez, propõe uma notação musical simplificada que considera especialmente timbre e textura, mais do que ritmo ou melodias exatas, assim como as produções musicais contemporâneas a ele. Para o educador, essa proposta garante a liberdade para improvisar e interpretar, uma vez que as formas livres permitem a emergência da expressão individual das crianças devido à maior gama de sonoridades disponíveis e, com isto, lançarem-se também em práticas de composição.⁴⁰

2.3. Referências brasileiras e latino-americanas em práticas criativas

Situada a discussão em outros campos de conhecimento e contextos de pesquisa, interessa estabelecer um referencial latino-americano de práticas criativas em educação musical. Isto porque uma das críticas ao sistema tradicional de ensino musical refere-se a cópia de modelos de pensamentos pedagógicos estrangeiros, além de seu repertório e procedimentos. Na América

⁴⁰ “*Since the music of today is more concerned with toon color and texture than was the case with earlier music, and less concerned with melody and exact rhythm (...) the simplified notation has many advantages, enabling the children to venture among a range of sounds and rhythms with considerable freedom to improvise, to perform (...) and a parallel to the freer forms of movement and painting already flourishing in our schools, which have done so much to bring out the individuality (...) with simplified notation it is possible for average children to compose music*”. (SELF, 1967, p. 2-3)

Latina, entretanto, tem-se produzido muito conhecimento acerca das particularidades culturais e pedagógico-musicais, bastando consultar as produções do FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical para constatar tal fato. Para tanto, a proposta é estabelecer conexões entre as proposições de Violeta Gainza e Teca Alencar de Brito, importantes educadoras musicais da Argentina e do Brasil.

2.3.1. Concepções

A criatividade e a capacidade de criação de músicas são entendidas por Brito (2007) como características próprias à criança, que se manifestam em um movimento de exteriorização de suas construções pessoais e de modelos musicais com os quais entra em contato:

Fazendo música as crianças não apenas sonorizam percepções, pensamentos, sentimentos..., como reproduzem, numa espécie de faz-de-conta, os modelos que observam e assimilam. É comum escutá-las inventando canções, bem como imitando gestos, toques e sons de instrumentos musicais (com ou sem materiais à mão), atitudes que não se restringem às crianças que têm aulas de música, próprias aos modos de expressar e brincar infantis. (BRITO, 2007, p. 69)

Gainza (2010) compartilha desta noção de criatividade como expressão inerente à infância e complementa esta ideia com a constatação de que as atividades que mobilizam seu interesse são aquelas que estimulam a essência criadora. Para a autora, “a criança é, por natureza, inquieta, sua mente e seu corpo estão constantemente ativos, é livre, quer que o deixem experimentar, é curioso, tudo a atrai, especialmente o que é vivo, novo, o que se movimenta, é espontâneo, atua por impulso e “inspiração”” (GAINZA, 2010, p. 75, tradução nossa).⁴¹

⁴¹ “El niño es, por naturaleza inquieto, su mente y su cuerpo están constantemente activos, es libre, quiere que lo dejen experimentar, es curioso, le atrae todo, especialmente lo vivo, lo nuevo, lo que se mueve, es espontáneo, actúa por impulso y por “inspiración”. (GAINZA, 2010, p. 75).

Esta produção musical criativa da infância não corresponde, deste modo, ao produto de um conjunto de regras estabelecidas para a concepção musical convencional. Para a criança, **“toda música é música”** (GAINZA, 2010, p.85), não havendo distinções de características ou gênero. Por outro lado, uma vez avaliada dentro das regras de uma forma única de concepção musical, esta criação livre e intuitiva pode ser restringida, e isso pode limitar também as possibilidades para os métodos pedagógico-musicais, dificultando assim o processo criativo. E a criação musical infantil vai além de uma ideia de música e seu conjunto de regras:

Indiferentes a isto, entretanto, as crianças seguem improvisando e inventando, lidando com o musical em sintonia com sua consciência e criando linhas de fugas que marcam sua presença e inserção no mundo. As crianças cantam ou tocam sem se preocuparem com regras, estilos, ou mesmo, com a permanência do que fazem. (BRITO, 2007, p.70)

Esta condição de expressão criativa e os produtos dela resultantes, entretanto, tendem a não ter valorização da sociedade e dos sistemas educacionais tradicionais, visto que ainda se apresenta com mais força uma educação musical que visa a reprodução de um tipo de música específica. E, ao mesmo tempo, quando são estimuladas as criações por parte da criança, há padrões esperados, que pouco se aproximam, de fato, do fazer inventivo.

Diante disso, Brito (2007) e Gainza (2010) defendem que a escola deve se sensibilizar e entender a necessidade do respeito a este traço de inventividade, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são favorecidos diante do estímulo a ações criativas. Além disso, a presença de uma atividade com possibilidades livres de experimentação dentro da escola, como é o caso da música, pode trazer benefícios de uma forma mais ampla ao desenvolver também a capacidade de construção de conhecimentos por meios próprios.

Em relação a esta imagem das novas gerações atuais, a Educação deveria, em um clima de liberdade, levar a criança a elaborar questões sobre si mesmo, sobre os demais e sobre o ambiente que o levem à descoberta de resposta, que determine e

orienta o processo de aprendizagem. (GAINZA, 2010, p. 75, tradução nossa)⁴²

No sentido de compreender e respeitar o fazer musical da infância, então, é exposta também a necessidade de redimensionar a concepção de educação musical:

Mais do que meramente pretender ensinar música, nosso propósito é escutar e respeitar o processo de reinvenção de cada criança, caminhando juntos com ela e, assim redimensionando e ampliando as experiências e os conhecimentos. Nossa proposta desloca rotas acerca da questão do acontecimento musical na infância, ao considerar a criança em primeiro plano, e não a música, ela mesma. (BRITO, 2007, p. 70)

Diante de tais fatos, é colocada a necessidade de uma reflexão sobre a ausência ou a dificuldade em garantir a importância e efetividade de métodos pedagógicos que estimulem, de fato, a criatividade na educação musical, especificamente no contexto escolar. Para Brito (2007), esta questão se relaciona com a concepção de música limitada à uma visão única, ou seja, o que é produto do fazer musical inventivo e exploratório da infância não corresponde à expectativa por um padrão específico:

as ideias de música dominantes (...) não incluem os jogos infantis, de um lado, e porque as crianças não têm formação e domínio para fazer música de acordo com os cânones vigentes e reconhecidos, de outro. Por isso, entendemos que é necessário reconsiderar as ideias de música, e um passo importante consistiria em não confundi-la com um de seus subsistemas, em nosso caso o sistema tonal ocidental, com o grau de complexidade que porta. (BRITO, 2007, p. 72)

E quando ocorrem as propostas de criação, elas se apresentam de forma restrita, trazendo, na verdade, exercícios de repetição de modelos pré-definidos. Para Gainza (2010), a fragmentação dos processos musicais, de maneira mais geral, também é relevante para a compreensão da exclusão de determinados

⁴² “*Em relación con esta imagen de las nuevas generaciones actuales, la Educación debería, en un clima de libertad, llevar al niño a plantearse preguntas sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el ambiente que lo lleve al descubrimiento de respuestas, que determine y oriente el proceso del aprendizaje*”. (GAINZA, 2010, p. 75)

procedimentos, como os que envolvem a criação e o pensamento criativo da educação musical, uma vez que provoca

isolamento entre os que ensinam, os que sabem, os que tocam e os que criam; superespecializada estrutura que carece da mais elementar funcionalidade, já que os que ensinam, em geral não sabem, não tocam, ou não criam; os que sabem não criam, os que criam não ensinam, os que tocam não sabem, não criam ou não ensinam. (GAINZA, 2010, p. 27, tradução nossa)⁴³

2.3.2. Ferramentas pedagógicas

Com o objetivo de superar tais bloqueios tradicionais ao ensino de música, de uma forma efetivamente criativa, respeitando e valorizando a capacidade inventiva da infância, Brito (2007) e Gainza (2010) apresentam, em seus estudos e práticas, ferramentas pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento deste olhar sobre o ensino de música como uma forma de experimentação e desenvolvimento criativo. Trata-se do que Brito (2007, p. 94) identifica como “meios agenciadores do fazer musical da infância”, ou seja, os “acontecimentos que envolvem escutar, improvisar, reproduzir, compor, registrar, cantar, construir instrumentos”.

Para a presente pesquisa, a apresentação destas experiências pretende mapear alguns dos caminhos já traçados em direção a uma educação musical que se baseia em processos criativos no contexto escolar, contribuindo assim para a criação de um repertório pedagógico que pode ser aplicado em contextos futuros. Isto porque a construção do conhecimento da área e sua reelaboração faz parte também da formação do educador. Gainza (2010) trata desta questão ressaltando a importância de conhecer as mais diversas metodologias, sendo ainda mais relevante levar em conta características individuais de cada educador, seu ambiente de trabalho e cada um de seus alunos, para não

⁴³ “*incomunicación entre los que enseñan, los que saben, los que tocan y los que crean; superespecializada estructura que carece del más elemental funcionalismo ya que los que enseñan a menudo no saben, no tocan, o no crean; los que saben no crean, los que crean no enseñan, los que tocan no saben, no crean o no enseñan*”. (GAINZA, 2010, p. 27)

“naufragar” nos métodos, que foram elaborados em outros períodos e contextos e utilizaram-se de meios e práticas correspondentes.

Sem perder de vista também que, em um plano ideal de educação musical, prática e teoria caminham juntas, as ferramentas pedagógicas apresentadas a seguir foram subdivididas em processos categorizados da educação musical por questão de organização e sistematização da pesquisa, não se tratando assim da busca por regras gerais ou procedimentos padronizados.

Tal fato considera a ideia de que os aspectos musicais fragmentados se afastam do pensamento musical da infância e se vinculam a uma concepção de educação que pressupõe a necessidade de formação teórica prévia para a prática musical ser possível.

observamos que o fazer musical da criança aponta para o tempo real: ela experimenta e faz música, se empenhando para fazer mais, para ampliar o que já faz e já sabe e para sempre, fazer. Agora. O adulto, via de regra, considera que a realização está no futuro, em um outro tempo que não o tempo do agora, detalhe que determina sobremaneira as relações entre o ensinar e o aprender, em grande parte dos casos, e não só na área de música”. (BRITO, 2007, p. 99)

E, partindo destes princípios, foram destacadas e analisadas as ferramentas pedagógicas que seguem.

Produção musical

Gainza (2010) denomina por “expressão” as produções musicais que podem ser realizadas imitando (reprodução e interpretação) ou criando (improvisação, composição). Brito (2003), por sua vez, categoriza as possibilidades de produção sonora e musical em criação e reprodução pela capacidade de interpretar, improvisar e compor.

Sobre a definição de Gainza, é possível considerar aspectos criativos da interpretação, o que justifica a inclusão do estudo deste tipo de produção sob a perspectiva da criatividade. Contudo, esta etapa da presente pesquisa toma como base a classificação de Brito (2003) considerando ainda as produções

sonoras resultantes de exploração e de sonorização, visto que a primeira pode ser trabalhada de maneira independente ou permear as outras produções, enquanto a última pode ser improvisada ou elaborada como composição e, deste modo, não se encaixaria em nenhuma das três produções definidas pela autora. Há a necessidade de indicar, ainda, que o tópico da composição foi separado para investigação por ser o aspecto mais relacionado à criação e por possuir diversas abordagens.

Exploração sonora

Como exploração musical considera-se a possibilidade de experimentar livremente as fontes sonoras (corpo, voz, instrumentos musicais, objetos), criando relações com os sons e ideias musicais. Esta prática é apontada por Gainza (2010) como forma de aproximação com a experiência musical, na medida em que o indivíduo é exposto a experiências sensoriais de fenômenos sonoros que de certa maneira “influi sobre sua natureza fisiológica, afetiva e mental”.⁴⁴

Para compreender a exploração sonora como parte importante do processo pedagógico, é necessário ampliar a ideia de música, o que demonstra também respeito e compreensão pelo fazer musical característico da criança, sem pular etapas, mas incentivando sua realização no período em que ela é mais latente antes que outros aspectos do fazer musical se tornem pontos de maior interesse:

estamos a favor do ritmo aleatório, da harmonia aleatória e até da melodia aleatória para as etapas iniciais de toda a educação musical. Não a nada a temer posto que a medida que a criança cresce – se foi bem conduzido – crescerá também, proporcionalmente, sua capacidade para seguir a um líder ou para imitar um modelo e identificar-se com ele porque já sentiu a

⁴⁴ “El individuo toma contacto con la realidad musical a través de la simple exposición sensorial al fenómeno sonoro. La música penetra en el hombre a través del oído e influye sobre su naturaliza fisiológica, afectiva y mental”, (GAINZA, 2010, p. 62)

necessidade de ser seguido e respeitado por outros. (GAINZA, 2010, p. 69, tradução nossa)⁴⁵

A exploração sonora como criação de sonoridades, maneiras de tocar e de estabelecer relações com o sonoro e o musical é parte de outras ferramentas pedagógicas dos processos criativos. Embora a exploração sonora tenha importância por si só, pelas razões já apresentadas aqui, ela integra também a **improvisação**⁴⁶, e abre caminhos para a criação musical em seu sentido mais difundido: o da **composição**. Além disso, possibilita descobrir modos de execução musical e sonoridades para **arranjos musicais**.

Improvisação

Segundo Brito (2003), a improvisação é a produção musical gerada pela criação instantânea de sons, guiada por algumas referências e pode estar vinculada a uma forma, a um jogo estruturado com regras ou ser um processo livre, com sua construção baseada pela escuta. A autora vale-se das ideias de Koellreutter, que considera a improvisação como uma importante ferramenta pedagógica.

A improvisação é apontada como elemento de grande importância para o contexto musical da educação por se aproximar da produção musical da infância e por envolver questões extramusicais de desenvolvimento e relações humanas. E esta questão mostra-se relevante tanto para Brito (2007) quanto para Gainza (2010):

(...) interessa-nos salientar a importância da improvisação nos planos da educação, seja porque improvisar é um dos modos de realização que mais se aproxima do modo musical da criança (especialmente das menores), seja porque proporciona vivenciar questões importantes que transcendem o musical, envolvendo as crianças maiores e os adolescentes, constituindo-se, por fim, em ferramenta pedagógica de grande importância. (BRITO, 2007, p. 156)

⁴⁵ “estamos a favor del ritmo aleatorio, de la armonía aleatoria y hasta de la melodía aleatoria para las etapas iniciales de toda la educación musical. Nada hay que temer puesto que a medida que el niño crezca – si está bien guiado – crecerá también proporcionalmente su capacidad para seguir a un líder o para imitar a un modelo e identificarse con él porque ya ha sentido alguna vez la necesidad de ser seguido y respetado por otros”. (GAINZA, 2010, p. 69)

O jogo criativo e a improvisação tem, então, prioridade causal frente a qualquer operação de classificação ou organização. Importa que a criança **use** os objetos para produzir sons agradáveis ou desagradáveis, que experimente combinando de diferentes maneiras para acompanhar seus jogos, ações e canções. Desse modo, é possível brincar e educar dentro de um fundamento de absoluta espontaneidade. Sendo assim, o som não é apenas um elemento “pré-musical” (Willems) que prepara para a futura atividade musical dos alunos, mas constitui o próprio ponto de partida da linguagem e da arte musical. (GAINZA, 2010, p. 38, grifos da autora) ⁴⁷

A possibilidade de se trabalhar com a improvisação como ponto de partida para a análise e o entendimento de questões musicais está ligada ao fato de que esta é uma ferramenta pedagógica que integra prática e teoria pela reflexão sobre a produção musical na medida em que “improvisar, nos planos da educação, envolve transformar os modos de lidar com o sonoro e musical, bem como de refletir sobre tal fazer” (BRITO, 2007, p. 158).

No mesmo sentido, de justificar a importância da improvisação como ferramenta pedagógica, Gainza trata da característica ativa de tal procedimento que garante uma relação singular com a música para cada indivíduo. É possível perceber ainda, a relação com a exploração sonora para a realização da improvisação:

A improvisação musical constitui, ao nosso ver, a única maneira de assegurar um contato pessoal, profundo e duradouro com a música e com o instrumento com o qual a executa. Não surge sozinha: seria ingênuo acreditar nisso. Surge como consequência de uma ativa manipulação auditiva, manual e mental dos materiais musicais. (GAINZA, 2010, p. 70, tradução nossa) ⁴⁸

Gainza aponta também a possibilidade de entender a importância da improvisação pelos aspectos pedagógicos na perspectiva do professor, já que pode ser um modo de conhecer como o aluno se expressa musicalmente e quais materiais ele possui interiorizados. A autora destaca também que a improvisação

⁴⁷ “El juego creativo y la improvisación tienen pues prioridad causal frente a cualquier operación de clasificación o de ordenamiento. Importa que el niño **use** los objetos para producir sonidos agradables o desagradables, que experimente combinándolos de diferentes maneras para acompañar sus juegos, acciones o canciones. De ese modo se entretiene y se educa dentro de un marco de absoluta espontaneidad. Así considerado, el sonido no es solo un elemento “piromusical” (willems) que prepara la futura actividad musical de los algunos sino constituye el punto de partida mismo del lenguaje y del arte musical”. (GAINZA, 2010, p. 38)

⁴⁸ “la improvisación musical constituye, a nuestro juicio, la única manera de asegurar un contacto personal profundo y duradero con la música y con el instrumento mediante el cual se la ejecuta. No surge sola: sería ingenuo creerlo. Surge como consecuencia de un activo manipuleo auditivo, manual y mental de los materiales musicales”. (GAINZA, 2010, p. 70)

é um campo amplo e pode ser desenvolvida por diversos aspectos musicais, podendo ser rítmica, melódica, harmônica ou com foco nas maneiras de tocar o instrumento. Deste modo, a improvisação consiste em “uma profunda forma de auto-avaliação, de um procedimento positivo para estabelecer bases sólidas” (GAINZA, 2010, p. 68, tradução nossa).

No mesmo sentido do fazer musical reflexivo, Brito (2007, p.159) trata do pensamento pedagógico musical de Koellreutter e seus jogos de improvisação como um espaço para a análise e o debate sobre cada prática vivenciada, de maneira que a construção do conhecimento musical se torna um processo de reflexão, estimulando também aspectos do desenvolvimento humano como a autodisciplina e a tolerância.

Por fim, a improvisação pode ser encarada como uma prática que demanda articulação de “pensamento, ideias e ações” além da necessidade de transformar um repertório musical existente. Sob a perspectiva pedagógica, o improviso pode ser entendido como “ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical” (BRITO, 2003, p. 152).

Interpretação

A relação entre interpretação e reprodução é estabelecida por Brito (2003) considerando que este tipo de processo requer uma “ação expressiva”. Tal ação expressiva pode incluir a criatividade, especialmente no contexto escolar onde são desenvolvidas produções coletivas e que demandam um acordo. “Organizar o modo de execução de uma obra musical” é o que Brito (2003, p. 173) define por arranjo, considerando-o um processo de criação que deve ser viável para a execução de acordo com as faixas etárias, podendo [e devendo] partir das ideias dos próprios alunos.

Interpretar envolve a criação de maneiras de tocar as músicas, e esta definição deve ser aplicada tanto em composições já estabelecidas em algum repertório quando nas criações musicais dos alunos. Trata-se de uma elaboração coletiva dos instrumentos, da forma, das sonoridades e nuances que

estarão presentes e organizadas na prática musical. A interpretação baseia-se, então, em experimentação, análise, diálogo dos participantes:

Como exemplo, nos referimos ao fato de que, fazendo um arranjo para acompanhar uma canção, não só trabalhamos com as ideias apresentadas pelas crianças, como também conversamos a respeito do que é um arranjo, ouvindo suas hipóteses, suas opiniões etc. Experimentamos realizar as sugestões dadas por elas, mesmo que, como professores, saibamos de antemão que não funcionarão. Não importa. Temos tempo para experimentar, para fazê-las escutarem e analisarem suas produções, avaliando o que ficou bom ou não, e porquê. (BRITO, 2007, p. 155)

Composições

A composição é a estruturação de ideias musicais, “caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (...), seja, ainda, pela notação” (BRITO, 2003, p. 57). Para Gainza (2010), a composição é uma consequência das pedagogias que estimulam a criatividade em diversos aspectos, já que é o produto das explorações musicais próprias para estas atividades.

Embora possa emergir de processos intuitivos, como veremos adiante, a exploração – no sentido de pesquisa sonora – pode disparar ideias musicais que passam a ser fixadas e, deste modo, o fazer musical deixa de ser improvisado e passa a ser também registro, manifestando-se em criações instrumentais ou canções. As criações instrumentais podem partir, por exemplo, do interesse por ideias musicais específicas que emergem em improvisações, estimulando a escuta e o acesso ao mundo sonoro já interiorizado.

o jogo ou manipulação do teclado do piano, por exemplo, permitirá descobrir casualmente formas rítmicas, melódicas ou harmônicas novas e também outras parecidas ou similares as que predominam nos materiais que constituem o repertório da percepção auditiva de cada indivíduo. (GAINZA, 2010, p. 63, tradução nossa)⁴⁹

⁴⁹ “el juego o manipuleo del teclado del piano, por ejemplo, permitirá descubrir casualmente formas rítmicas, melódicas o armónicas nuevas y también otras parecidas o similares a las que predominan en los materiales que constituyen el repertorio de percepción auditiva de cada individuo”. (GAINZA, 2010, p. 63)

Brito (2007) discorre sobre a canção como uma das primeiras e mais espontâneas manifestações musicais criativas, podendo ser intuitiva e se estabilizando quando estimulada a repetição, ou composta de maneira intencional, a partir de estímulos diversos. As canções intuitivas são improvisadas e sem preocupações conceituais ou estruturais. São aquelas que “emergem em formas sonoras as vivências e experiências que trazem consigo” (BRITO, 2007, p. 218), ou seja, são disparadas por motivos extramusicais:

As canções tendem a ser as primeiras formas de criação com um sentido de permanência, de estabilidade, de repetição. Fortalecidas pelo linguajar, pelo conteúdo semântico que as acompanha, pela construção das relações que agenciam, elas se atualizam em planos distintos daqueles que as demais experiências com o sonoro propiciam. Como grandes improvisadoras que são, é comum que, no curso da primeira infância, as crianças improvisem e cantorem canções. Contam - cantando - longas histórias, que costumam não ter pressa para terminar. E as repetem, de modo diferente, introduzindo ou excluindo trechos, mudando a letra, o perfil melódico etc, fato que se transforma se os adultos (educadores, pais...) estimulam a repetição, propiciando a estabilização. (BRITO, 2007, p.186)

Estas criações intuitivas também podem ser estimuladas pelo contato com um repertório, que remete ao que Gainza (2010) define como *processo bidimensional* da educação musical, onde este contato com uma canção, por exemplo, pode gerar a criação de outras canções carregadas de elementos formais internalizados pelas crianças, “tais como, a presença do refrão, a repetição de frases e/ou motivos melódicos, rítmicos etc” (BRITO,2007,p.187).

A criação de canções pode partir de maneira intencional por diferentes estímulos: em parcerias, quando se cria “letra para uma música já existente, ou vice-versa”; ou através da criação de letra e melodia, partindo da experimentação com os recursos que já estão internalizados. O primeiro é considerado por Brito (2007) como um recurso interessante ao agenciamento de trabalhos de criação com as crianças, enquanto o segundo pode ser aplicado sem a necessidade de construir um repertório de conhecimentos técnicos prévios como pré-requisito.

Escuta

No pensamento do ensino tradicional, a questão da escuta poderia ser facilmente associada à aquisição de repertório ou ainda ao treinamento auditivo, procedimentos conhecidos no âmbito da educação como “apreciação e percepção” e, provavelmente, estariam limitados a isto. Nas pedagogias musicais relacionadas a processos criativos, a noção de escuta tem sua importância reiterada, adquire outras dimensões e configura parte importante da criação. É colocada como ponto de partida por Brito (2007, p. 116), “visando a estabelecer modos de real interação com o sonoro” e é também entendida como “ato de criação”:

Em sintonia com Fátima Carneiro dos Santos, consideramos uma concepção de educação musical que, dentre outros pontos, se funda “na ideia de escuta como uma forma de pensamento e ato de criação, que envolve o homem e a sonoridade ao seu redor” (SANTOS, 2006, p. 8). Especialmente, percebemos a necessidade de criar ambientes que estimulem escutas atentas e criativas. Não se trata do escutar palavras de ordem, de controle e disciplina, mas, sim, da escuta que é o pensamento, que é criação, que é rota de fuga, escuta que é corpo/mente em movimento. (BRITO, 2007, p. 116)

A escuta neste pensamento pedagógico-musical engloba também a audição de repertório, mas não somente com o sentido de acumular conhecimento, e sim, devendo ganhar em complexidade e qualidade. Gainza (2010) indica que é função da educação transformar e aprimorar o ambiente sonoro de cada indivíduo, que corresponde tanto aos sons que o rodeiam quanto àqueles internalizados.

Partindo deste objetivo de escuta, visa também contribuir com o *processo bidimensional* que é a educação musical, alimentando um repertório que potencialmente pode ser convertido em criação musical.

a música, o ambiente sonoro – **exterior** ao homem – ao entrar em contato com suas zonas receptivas (sentidos, afetos, mente) tende a penetrar e internalizar-se, induzindo um mundo sonoro **interno** (reflexo direto ou representação), que, por sua vez, tenderá naturalmente a projetar-se em forma de resposta ou expressão musical. Uma vez que a música consegue afetar o indivíduo, a resposta ou expressão musical resulta em um ato

quase automático, complementar, que dá lugar a um processo bidirecional e integrado. (GAINZA, 2010, p. 22, tradução nossa)⁵⁰

Para além da escuta relacionada aos procedimentos da *percepção* na educação musical, que são definidos como uma escuta *analítica*, importam as escutas *atenta* e *ativa*. A primeira destacada refere-se àquela que classifica e categoriza os sons em detrimento das sensações que disparam (BRITO, 2007) sendo, ao mesmo tempo, ignorada pelas crianças no *jogo musical* e que, apesar deste fato, é tópico de grande preocupação da pedagogia tradicional,

As crianças menores misturam-se inteira e intensamente com o sonoro e musical, o que se revela de modos diversos. Para elas, não importa discriminar aspectos técnicos, estruturais e/ou formais (questões que, por outro lado, importam muito aos professores, ocupados em planejar estratégias diversas com vias a desenvolver uma escuta técnica, conhecedora das ferramentas); importa, isto sim, “entrar no jogo”. (BRITO, 2007, p. 115)

Ainda assim, é importante ressaltar que não se trata de ignorar a necessidade dessa função da escuta, mas de questionar seu papel protagonista:

Se é importante que estas e outras crianças desenvolvam uma escuta analítica capaz de reconhecer e “destrinchar” os elementos constituintes de uma composição musical, isso não deve acontecer à custa de não mais devires, à custa de escutas meramente contabilizadoras, que identificam elementos (notas, intervalos, frases, períodos, vozes e/ou instrumentos etc) enquanto se afastam da potência do musical, deixando de ser máquinas de guerra, de resistência, para serem palavras de ordem. (BRITO, 2007, p. 114)

Mesmo porque a análise, entendida como o isolamento de algumas formas concretas que integram o fenômeno sonoro (GAINZA, 2010, p. 62), é considerada uma consequência da escuta e não sua finalidade:

⁵⁰ “la música, el ambiente sonoro – **exterior** al hombre – al entrar en contacto con las zonas receptivas de éste (sentidos, afecto, mente) tiende a penetrar e internalizarse, induciendo un mundo sonoro **interno** (reflejo directo o representación de aquel), que a su vez tenderá naturalmente a proyectarse em forma de respuesta o de expresión musical. Una vez que la música ha logrado afectar al individuo, la respuesta o expresión musical resulta un acto casi automáticos, complementario, que da lugar a un proceso bidireccional e integrado”. (GAINZA, 2010, p. 22)

Como consequência de uma exposição prolongada ao fenômeno sonoro, é produzida uma diferenciação progressiva das partes. Este fenômeno de diferenciação natural não é, de fato, exclusivo da percepção musical e se cumpre sem intervenção de influências externas, sejam ou não de caráter pedagógico. (GAINZA, 2010, p. 63, tradução nossa)⁵¹

A escuta *ativa*, é aquela carregada de intencionalidade e criadora de relações à qual se refere François Delalande⁵², sendo “portadora de uma forte intenção de escutar, de uma escuta que é exploratória, que pode focar aqui ou lá, um tema, um objeto etc.” (BRITO, 2007, p. 118). Não devendo, nesse caso, ser confundida com outro sentido que adquiriu no Brasil de “escutar em atividade”, onde manifestações corporais e visuais são associadas a formas e timbres, e a escuta propriamente dita fica em segundo plano.

Esta ideia tem relação com a tradicional supervalorização dada ao “ouvido”, ou seja, às habilidades atribuídas ao sentido da audição, e não da percepção da música em si. Neste sentido Gainza (2010, p.62) faz um comparativo com a educação visual, onde importam as maneiras de ver e não o olho.

Desse modo, a escuta não é limitada à apreciação de repertório, mas essencial nas produções coletivas e no ato de perceber através da audição suas diferentes manifestações na convivência em grupo. No campo pedagógico-musical, é mais um importante elemento a ser trabalhado uma vez que no ambiente escolar as atividades coletivas fazem parte do desenvolvimento pessoal da criança.

Conceitos musicais

A teoria musical também tem sua abordagem pelo pensamento criativo. A proposta é que os conceitos sobre música, em vez de serem transmitidos

⁵¹ “Como consecuencia de una exposición prolongada al fenómeno sonoro se produce una progresiva diferenciación de las partes. Este fenómeno de diferenciación natural, no es, por cierto, exclusivo de la percepción musical y se cumple sin intervención de influencias externas, sean o no de carácter pedagógico”. (GAINZA, 2010, p. 63).

⁵² François Delalande (1941) – compositor e educador francês que defende a aproximação da criança aos processos criativos musicais, e cujo pensamento se baseia em teorias de Jean Piaget.

expositivamente e sem relação imediata com o fato sonoro e musical, sejam elaborados pelo aluno. Criar hipóteses a partir da própria prática musical, gera um movimento de reflexão e compreensão dos aspectos que são experimentados. Este processo de conceituação dos aspectos presentes na experiência faz parte da aprendizagem de maneira geral:

Sabe-se que a abstração no campo da física e da matemática surge, na aprendizagem atual das ciências, como consequência da experimentação da criança com a realidade física. Do mesmo modo, o conjunto de sucessivas experiências com o material sonoro conduzirá naturalmente a formação de conceitos musicais. Através da sua própria experiência, cada indivíduo enfocará, julgará, conhecerá ou reconhecerá novos fatos ou elementos musicais. (GAINZA, 2010, p. 63, tradução nossa)⁵³

Esta ideia relaciona-se com o que Brito (2007) chama de *aprender em contexto* como crítica aos processos da teoria tradicional, ou seja, que a partir da prática musical em si possa haver a conscientização de aspectos teóricos da música, a definição e entendimento de seus conceitos sem dissociá-los da prática efetiva, tendência dualista criticada por Koellreutter desde meados do século XX.

Sem a figura do transmissor detentor do conhecimento, a criação de conceitos emerge da reflexão das crianças a partir de sua própria prática. Gainza (2010, p.62) ressalta ainda a singularidade do processo de compreensão dos dados musicais, na medida em que a compreensão e a interiorização dos fatos não ocorrem da mesma maneira em pessoas diferentes. Além disso, há a singularidade de cada novo conhecimento adquirido, inclusive por envolver percepções e noções que o indivíduo já possui, o que torna cada elaboração conceitual ainda mais específica e pessoal.

⁵³ “Se sabe que la abstracción en el campo de la física y de las matemáticas surge, en el aprendizaje actual de las ciencias, como consecuencia de la experimentación del niño con la realidad física. Del mismo modo, el conjunto con el material sonoro conducirá naturalmente a la formación de conceptos musicales. A través de su propia experiencia, cada individuo enfocará, juzgará, conocerá o reconocerá nuevos hechos o elementos musicales”. (GAINZA, 2010, p. 63)

Notação Musical

Outra possibilidade criativa dos processos da educação musical é relacionada à notação musical. Tradicionalmente, a leitura e escrita dos códigos da música privilegia o aspecto racional, exercitando a associação visual de um símbolo preestabelecido aos parâmetros altura e duração, principalmente. Neste caso, quando são agregadas ao processo de aprendizado da escrita musical, escuta e análise ficam em segundo plano e o aspecto criativo inexistente.

A proposta de criar representações visuais para o som, além de desvincular o aprendizado de música da notação musical tradicional, na qual está implícita uma ideia única de música e uma concepção de educação musical baseada unicamente na transmissão, relaciona-se com a *escuta ativa* e com a elaboração de conceitos musicais: “Desenhar o som’ é um modo de registro gráfico, concreto, que tenta capturar o essencial do gesto sonoro, transformando-o em forma e cor. É uma atividade que pode ser considerada como espécie de gênese de notação dos sons” (BRITO, 2007, p. 140).

Este processo é justificado, ainda, por respeitar as formas de relacionamento da criança com os sons. Sobre isto, Brito (2007, p. 41) cita Koellreutter, que considera “o grande poder de abstração das crianças, que percebem primeiro o todo e depois o particular”, sugerindo para este tipo de trabalho, então, “partir de imagens sonoras globalizantes” e não focar em parâmetros específicos. Isto porque se a notação musical tradicional privilegia altura e duração, características particulares com grande precisão, corresponde ao oposto dos meios globais da criança para analisar e entender o som.

Por vezes, também, o ensino de notação tradicional busca aspectos lúdicos como jogos, cores e formas para chegar ao mesmo fim da escrita musical convencional (BRITO, 2007, p. 155), o que se opõe, da mesma forma, à necessidade do processo fazer sentido para a criança e da sua conexão com o concreto, “sem rodeios nem interposição de elemento estranhos à matéria, tratando de explicar a música com ela própria” (GAINZA, 2010, p. 25).⁵⁴

⁵⁴ O método deve ser direto e global. (GAINZA, 2010)

Desta maneira, ampliar as possibilidades de registro musical por processos criativo, possibilita a expressão da particularidade da percepção, com “um meio prático de representar ou fixar suas próprias imagens mentais” (GAINZA, 2010, p. 85, tradução nossa).⁵⁵ Abarcando uma maior gama de parâmetros sonoros, possibilita ainda o compartilhamento de ideias e o diálogo (BRITO, 2007, p. 140), com a possibilidade de estabelecer uma construção coletiva de significados e compartilhá-los, aspecto especialmente relevante para o contexto escolar.

⁵⁵ “ello permitirá a los algunos reforzar sus sensaciones auditivas con las visuales (lectura) y desarrollar a través de la escritura un medio práctico para representar y/o fijar sus propias imágenes mentales” (GAINZA, 2010, p. 85).”.

3. PRÁTICAS CRIATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

3.1. Levantamento e seleção dos materiais analisados

O contexto escolar é heterogêneo em diversos aspectos e sua divisão mais básica é a que delimita o ensino público e o ensino privado, oferecidos por escolas do governo e escolas particulares, respectivamente. Considerando esta característica e procurando abranger ambos os contextos na tentativa de contemplar tal diversidade, para a escolha dos livros usados como fonte de pesquisa na presente dissertação, foi feita a opção de incluir os editais que distribuem livros escolares para o uso nas escolas públicas e também as publicações gerais, que podem fazer parte da formação e atuação de todos os professores de música, de Arte ou generalistas, os possíveis profissionais aos quais cabe a tarefa de lidar com a música na escola.

Em relação à educação pública, dois programas do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE) trabalham com seleção e distribuição de livros didáticos e obras de referência para as escolas públicas: o **Plano Nacional do Livro Didático** (PNLD) e o **Programa Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE). O **PNLD** seleciona livros didáticos dos diferentes componentes curriculares através de editais e distribui para as escolas que manifestem interesse em participar do programa através de inscrição, enquanto o **PNBE** pretende promover incentivo à leitura dos alunos e a atualização da formação dos professores por meio da disponibilização de livros nas bibliotecas escolares, sem a necessidade das escolas se inscreverem para manifestar interesse.⁵⁶

Os editais do PNLD são realizados por etapas da educação básica, sendo cada uma delas contemplada a cada 4 anos.⁵⁷ Esta pesquisa aborda os anos iniciais do Ensino Fundamental e em 2016 foi realizado o PNLD mais recente para esta etapa, no qual houve pela primeira vez a distribuição de livros do

⁵⁶ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programas do Livro. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>>

⁵⁷ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>

componente curricular Arte, que inclui a Música, para a etapa específica em questão. A lista dos livros selecionados pelo edital é publicada em um guia, que traz também concepções sobre a área e o processo de aprendizagem, bem como seus objetivos, os critérios de avaliação dos livros selecionados e uma resenha de cada um dos livros, com descrição e análise de cada obra.⁵⁸

O PNBE, por sua vez, possui 4 categorias: obras literárias, obras de referência, obras de pesquisa e temático (referentes à diversidade, inclusão e cidadania).⁵⁹ O PNBE de obras literárias é realizado anualmente intercalando as etapas da educação básica, assim como o PNLD. Nestes editais para anos iniciais do ensino fundamental (2014, 2012, 2005) não foram encontrados livros com conteúdos musicais. Já nas listas de livros selecionados nos editais do PNBE do professor (2010 e 2013) é possível encontrar obras de diferentes abordagens sobre educação musical.

As publicações gerais abarcam dos livros publicados após a lei 11.769 de 2008⁶⁰ da obrigatoriedade da música no currículo escolar, cuja aprovação impulsionou a produção de livros didáticos. A catalogação das publicações foi feita a partir de uma busca geral com as palavras-chave “livro didático”, “música”, “educação musical” e “escola”. A partir dos resultados, foi acessado o catálogo de publicações de cada editora, o que possibilitou a ampliação do levantamento de livros didáticos de música direcionados para a escola regular. Nesta seleção estão apenas livros que expõem propostas práticas.

3.1.1. Editais de distribuição de livros para escolas públicas

A seguir apresenta-se a catalogação dos títulos dos editais e publicações gerais e, mais adiante, é apresentada também a justificativa para a seleção dos

⁵⁸ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programas do Livro. Guias do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>

⁵⁹ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PNBE Temático. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18722-programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe-tematico>>

⁶⁰ BRASIL. LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>

livros que fazem parte da revisão e das propostas, aspecto central desta pesquisa.

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

Tabela 1 – Edital PNLD 2016

<p>ÁPIS ARTE</p> <p>Eliana Pougy</p> <p>48669L1329 Obra Tipo 1</p> <p>www.atica.com.br/pnld2016/apis/arte</p> <p>Editora Ática 4º e 5º anos - 1ª Edição 2014</p>
<p>Projeto Presente – ARTE.</p> <p>Rosa Iavelberg Tarcísio Tatit Sapienza Luciana Mourão Arslan 48719L1329 Obra Tipo 1</p> <p>www.moderna.com.br/pnld2016/presente-arte-4-5</p> <p>Editora Moderna 4º e 5º anos - 1ª Edição 2014</p>
<p>PORTA ABERTA: ARTE</p> <p>Solange Utari, Simone Luiz, Pascoal Ferrari</p> <p>48714L1329 Obra Tipo 1</p> <p>www.ftd.com.br/pnld2016/portaaberta</p> <p>Editora FTD 4º e 5º anos – 1</p>

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

Tabela 2 – Edital PNBE 2010

	<p>Esther Beyer, Patrícia Kebach. Pedagogia da Música – experiência de apreciação musical. Coleção educação e arte – vol. 11. Mediação Editora. 2016</p>
	<p>Murray Schaffer. Trad. Marisa Fonterrada. Educação Sonora – 100 Exercícios de Escuta e Criação de sons. Melhoramentos. 2009</p>
	<p>Keith Swanwick. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Ensinando Música Musicalmente. Editora Moderna. 2003</p>
	<p>Alícia Maria Almeida Loureiro. O ensino de música na escola fundamental. Papirus. 2003</p>

Tabela 3 – Edital PNBE 2013

<p>Bernardete Zagonel. Brincando com música na sala de aula – jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. IBPEX. 2012</p>
<p>Caroline Cao Ponso. Música em Diálogo – Ações interdisciplinares na educação infantil / Coleção Musicas. Sulina. 2011</p>
<p>Teca Alencar de Brito. Música na educação infantil – propostas para a educação integral da criança. Peirópolis. 2003</p>
<p>Marta Deckert. Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula. Moderna. 2014</p>
<p>Beatriz Senoi, Teresa Mateiro. Pedagogias em educação musical. IBPEX, 2011</p>

3.1.2. Outras Publicações - Editoras

Tabela 4 – Publicações gerais

<p>Berenice de Almeida e Gabriel Levy. Livro do professor – o livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada. Melhoramentos. 2010</p>
<p>Berenice de Almeida. Encontros Musicais – pensar e fazer Música na Sala de Aula. Melhoramentos. 2009. (título anterior de <i>Música para crianças – Possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental</i>)</p>
<p>Berenice de Almeida. Música para crianças – Possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como eu ensino. Editora Melhoramentos. 2014</p>
<p>Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. Brincando e aprendendo – um novo olhar para o ensino de música. Cultura Acadêmica. 2011</p>
<p>Marcio Coelho, Ana Favaretto. Batuque Batuta – Música na Escola. Saraiva Didáticos. 2010</p>
<p>Nereide Schilaro Santa Rosa. O mundo da Música. 5 volumes. Vol. 1 - in vol. 2, vol. 3, vol. 4, vol. 5. Callis. 2013-2015</p>

Edécio Brizola de Almeida. Educação Musical na Escola . 6 livros e 6 cds. Ciranda Cultural. 2012
Jogando com os sons e brincando com a música . Vols. I, II, III. Paulinas. Vania Ranucci Annunziato. Volumes I, II e III. 2014-2015
Silvio Costa. Educação Sonora e Musical – Oficina de sons . Série Espaço Musical. 2012
Elisabeth Krieger. Descobrimos a Música – ideias para sala de aula . Sulina. 2012
Fernando Stanzione Galizia. O pedagogo e o ensino de música nas escolas . Edufscar. 2013
Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão. Canta, canta minha gente – a música no cotidiano da escola . Mercado de Letras. 2013
Frederico Moreira. Educar musicalmente: conceitos, ideias e propostas para o ensino de música nas escolas . Mar de ideias. 2011
Maristela Saponara Correa. A Musicalização na Escola – guia teórico e prático . Paco editorial. 2016

<p>Patrícia Furst Santiago; Betânia Parizzi. Musicalização na escola regular – Formando professores e crianças. UFMG. 2016</p>
<p>Ana Elisa Medeiros. Nós da educação. Música: solução para dez desafios do professor. Ática. 2011</p>
<p>Claudia Cascarelli. Oficinas de Musicalização para Educação infantil e Ensino Fundamental. Cortez. 2012</p>
<p>Cecilia Cavaliéri França. Trilha da música. 5 volumes + Orientações Pedagógicas. Fino Traço. 2016</p>
<p>Rosa Lucia dos Mares Guia, Cecília Cavaliéri França. Jogos pedagógicos para a educação musical. Fino Traço. 2015</p>
<p>Adriana Rodrigues. Sons e Expressões – A música na educação básica. Rovel. 2013</p>
<p>Marta Deckert. Eu gosto mais – educação musical. 5 volumes. Editora Ludo. 2013</p>
<p>Suely Domaredzky, Silvia Luz. A magia da música e dos sons. Coleção Educação Musical. Editora Ludo. 2011</p>

Levando em conta as publicações gerais das editoras e as obras contempladas nos editais, foram identificados 35 livros ao todo. Os critérios de escolha dos livros didáticos selecionados para fazer parte do processo de revisão para identificação de práticas criativas foram três: (1) o conteúdo – se tratava de questões musicais, (2) a categoria das publicações – se consistia em uma publicação com considerações teóricas ou se contemplava também propostas práticas, foco das análises, e (3) a facilidade de acesso ao material – se disponível em bibliotecas públicas ou livrarias e sebos.

Os livros de Arte do PNLD 2016 estão incluídos nas análises e são três: (POUGY, 2014), (UTARI; LUIZ; FERRARI, 2014) e (IAVELBERG; SAPIENZA; ARSLAN, 2014). Uma característica comum destas publicações é o fato de cada unidade ou capítulo, dependendo da organização individual que o livro propõe, abordar artes visuais, dança, teatro ou música separadamente.⁶¹ Apenas os conteúdos de música foram revisados.

Todas as publicações dos editais do PNBE acessadas aqui tratam de questões especificamente musicais, sendo as obras dos editais de 2010 e 2013 que estão presentes nas análises, respectivamente: (SCHAFFER, 2009) e (BEYER; KEBACH, 2016); (ZAGONEL, 2012), (PONSO, 2011), (BRITO, 2003) e (DECKERT, 2014). Dentre estas, é importante esclarecer que Brito (2003) e Schafer (2009) tem dupla função na presente pesquisa, sendo parte do referencial teórico da criatividade e elementos exemplares das práticas criativas descritas mais adiante neste capítulo.

As publicações cujo conteúdo é expositivo e/ou teórico não fazem parte das análises, uma vez que o propósito é a descrição de propostas práticas e já estão presentes nas referências teóricas discutidas nos Capítulo 1 e 2 desta dissertação, a saber: (MATEIRO; SENOI, 2011), (LOUREIRO, 2003) e

⁶¹ Há referências sobre integração das artes e interdisciplinaridade, tema que não será abordado por se distanciar do recorte específico desta pesquisa.

(SWANWICK, 2003). Estes livros constam nos editais dos PNBE 2010 e 2013. As obras expositivas e teóricas identificadas na busca de publicações das editoras diversas, como dito anteriormente, também não foram catalogadas no levantamento.

São estudos dirigidos⁶² com volumes respectivos à cada um dos anos iniciais do ensino fundamental: (COELHO, FAVARETTO, 2010), (DECKERT, 2013), (DOMAREDZKY; LUZ, 2011), (E. B. ALMEIDA, 2012), dentre os quais apenas o primeiro está presente na revisão. As obras especificamente direcionadas para o ensino fundamental e que reúnem sugestões de práticas de ensino de música para o contexto escolar contemplados nesta etapa da pesquisa são: (ALMEIDA; LEVY, 2010), (KRIEGER, 2012), (GALIZIA, 2013), (SANTIAGO, PARIZZI, 2016), (MEDEIROS, 2011), (RODRIGUES, 2013), (ALMEIDA, 2014) e (I. FERNANDES).

Das 22 publicações das editoras relacionadas à educação musical e ensino fundamental, o critério de escolha foi, como mencionado anteriormente, principalmente, a possibilidade de acesso aos materiais, pela sua disponibilidade em bibliotecas, livraria e sebos ou acervos particulares. Os livros não consultados ou não disponíveis em bibliotecas ou acervos pessoais acessíveis são: (CASCARELLI, 2012), (ABRAHÃO, 2013), (COSTTA, 2012), (FRANÇA, 2016), (GUIA; FRANÇA, 2015), (CORREA, 2016), (MOREIRA, 2011), (ROSA, 2015) e (DAUD, 2009).

Em síntese, são 18 publicações revisadas, sendo 9 de editais públicos e 9 das publicações das editoras. Das primeiras, 3 são do PNLD com a música inserida no componente Arte e as outras 6 especificamente musicais. Sem vínculo com distribuição pública, os outros 9 livros didáticos são todos especificamente elaborados com conteúdos musicais. Os dados das análises, descrição das práticas criativas identificadas, são apresentados a seguir.

⁶² Refiro-me às publicações compostas por texto explicativo seguido de questionário.

3.2. Dados das análises

É importante destacar que todas as publicações revisadas contemplam, em maior ou menor grau, práticas criativas. Deste fato é possível depreender que estes processos, que vieram à tona no século passado e desde então tem sido discutidos e contrapostos ao ensino tradicional, já se fazem presentes na literatura da educação musical voltada para o compartilhamento de concepções e práticas pedagógico-musicais. Se as práticas criativas se efetivam nas aulas de música e a maneira pela qual isto se dá escapa às dimensões e objetivos da presente pesquisa de mestrado.

Entretanto, a presença de práticas criativas nestas publicações é contemplada nos diversos livros de maneira bastante distinta. Em primeiro lugar, é preciso destacar os autores que tem a criatividade e o pensamento criativo como fundamentos da educação musical, indissociáveis das práticas (BRITO, 2003; SCHAFER, 2009). Nesse mesmo sentido, há publicações que se baseiam em trabalhos de criação musical integralmente (ZAGONEL, 2012) ou que propõem uma finalização criativa para cada conteúdo abordado ou prática desenvolvida (ALMEIDA; LEVY, 2010). As demais obras intercalam processos tradicionais e criativos de maneira equilibrada quantitativamente ou apresentam práticas criativas de maneira pontual, havendo predominância de processos tradicionais de ensino de música.

3.2.1. Criar sonoridades, arranjos e improvisar

Exploração Sonora

Não é incomum encontrar discursos que entendam a exploração sonora como contato inicial com a música e como descoberta de possibilidades sonoras e de modos de produzir som das fontes diversas. Os autores mencionados ao longo desta pesquisa discorrem, inclusive, sobre a importância de entender esse fato para a compreensão da relação da criança com a música, indicando, por exemplo, que “um primeiro caminho é considerar a matéria-prima som/silêncio um material a ser explorado como as crianças fazem, naturalmente, com um brinquedo novo ou um pedaço de argila” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 17). No

mesmo sentido, é considerada parte importante do processo pedagógico e descrita como “o primeiro passo para a descoberta e tomada de consciência do aluno em relação às suas possibilidades sonoras” (KRIEGER, 2012, p. 31).

O que diferencia as propostas de exploração sonora identificadas nestas análises são as abordagens e os desdobramentos, ou seja, como são desenvolvidas e com quais propósitos. Pode-se constatar que os objetivos podem ser a própria pesquisa, pela descoberta das possibilidades sonoras, e a realização de descobertas que serão direcionadas a outros aspectos de aprendizagem, como veremos adiante, ou encaminhadas para estruturação, com vias a elaborar uma composição.

Com o objetivo da própria descoberta do material sonoro, a exploração é proposta para que as fontes sonoras sejam o foco do trabalho, incentivando nos alunos “a pesquisa de sons e modos de tocar diferenciados” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 53). Neste caso, fica claro que a exploração sonora é feita pelas crianças e pode ser livremente encaminhada. Entretanto, há exemplos em que a descoberta de sons é conduzida pelo professor, cabendo aos alunos observar e imitar cada som ou modo de tocar proposto⁶³ ou ainda, a exploração sonora descrita como um passo a passo, sendo cada maneira de produzir o som diretamente exposta em sequência na elaboração do texto (POUGY, 2014, p. 217).

Sobre um modo de exploração mais restrito há, inclusive, a sugestão de que a exploração da criança seja limitada ao contato inicial, devendo ser, em seguida, direcionada para uma “ordenação temporal” de caráter coletivo:

“Quando iniciam o processo de aprendizagem musical, as crianças começam a explorar de diferentes formas os instrumentos musicais: manuseiam os objetos com a intenção de conhecer os sons que produzem, para entender como pegar para tocar etc. Depois do contato inicial, o professor pode sugerir atividades rítmicas direcionadas. Nesse momento, a criança expressa o seu **tempo próprio** (...) Ela ainda está centrada no

⁶³ “O objetivo é explorar os mais variados sons (...) O professor inicia o movimento e os alunos o imitam sem que ele avise quando irá mudar”. (DECKERT, 2012, p. 35,)

seu próprio jogo de experimentação. Na fase seguinte, há uma **ordenação temporal**". (DECKERT, 2012, p. 32)

Outra abordagem identificada para a realização do processo de exploração sonora é a presença de exemplificações do processo e do resultado sonoro de uma exploração. Pode-se depreender deste fato que as publicações possuem esse tipo de elaboração considerando o enfoque para a formação de professores generalistas em conteúdos musicais, além de propor objetivamente atividades práticas para o ensino música. Relacionado a isto, é possível identificar a presença de gravações com exemplos de exploração sonora de uma fonte qualquer, não para serem imitados, mas para servirem de ilustração ou inspiração, ou esse tipo de sugestão de como descobrir diferentes possibilidades sonoras de um instrumento e objetos diversos pode se dar, ainda, na elaboração do texto (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013).

Apesar do discurso recorrente da exploração sonora ser um processo próprio da relação das crianças com a música e importante para descobrir sons e modos de tocar, sua proposta efetiva, nos livros didáticos, em geral, é ponto de partida para o desenvolvimento posterior de outras questões, tais como para a classificação de características do som ou para compreender algum conteúdo musical, por exemplo os conceitos de grave e agudo (DECKERT, 2012, p. 48),⁶⁴ ou ainda há o direcionamento para composição, organizando os sons experimentados.

Os materiais sugeridos para serem utilizados nas explorações são diversos, sons corporais, instrumentos musicais, objetos sonoros como utensílios de cozinha, materiais da sala de aula⁶⁵ e até sapatos (SCHAFFER,

⁶⁴ Neste caso, os sons devem ser explorados com a escuta direcionada para quais são sons graves e quais são agudos com a intenção de compreender algum conteúdo musical: "Explore os objetos da sala de aula, solicitando aos alunos que toquem (batam neles) para ouvir o som que produzem os sons da carteira, do quadro de giz, dos lápis, da porta da sala (...) Nesse primeiro momento, é importante a criança construir o conceito dos sons graves e agudos, utilizando os termos corretamente". (DECKERT, 2012, p. 48)

⁶⁵ Sons corporais (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 44), sons vocais, especificamente (Zagonel, 2012) (KRIEGER, 2012, p. 32); Materiais da sala de aula (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 47); Utensílios de cozinha (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 33); Instrumentos musicais (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 53), Sons de folhas de papel de vários tipos ou bexigas (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 188) para citar alguns exemplos.

2009). Porém, outra perspectiva de exploração identificada é em relação à percepção de parâmetros musicais. Almeida e Levy (2010) sugerem que, durante uma improvisação de sons corporais, uma das crianças faça função de maestro e comande livremente variações das intensidades. Zagonel (2012), por sua vez, propõe que a partir de um referencial estável (como a vogal emitida ou a nota entoada), as alturas, intensidades ou durações sejam variados livremente, indicando inclusive a percepção de outros parâmetros, que não são temas comuns nos livros didáticos analisados, por exemplo a densidade.⁶⁶

É possível exemplificar com Schafer (2009)⁶⁷ uma abordagem única de exploração sonora que se vale da escuta e da associação de sons a aspectos extramusicais para a pesquisa e descoberta de sons. O autor propõe, como exemplo, buscar sons interessantes sem especificar o critério de escolha, cabendo ao aluno justificá-la. Em outros de seus exercícios, a característica a partir da qual a investigação sonora deve partir é baseada em aspectos não convencionais para definição do som, como *tilintante*, *borbulhante*, *ondulado*.

Em relação aos diferentes procedimentos através dos quais a exploração sonora é proposta, um deles, abordado no início deste tópico é a pesquisa dos sons de um material sendo o próprio exercício. Almeida e Levy (2010) e Deckert (2012) propõem que a fonte sonora passe por todos os alunos e cada um descubra e produza um som ou uma maneira de tocar, enquanto Krieger (2012) propõe conduzir o processo de descoberta a partir de perguntas. Zagonel (2012), por sua vez, propõe a exploração como uma prática de improvisação, na qual a descoberta das possibilidades sonoras se dá ao mesmo tempo em que configura um resultado musical.

Outro processo também apresentado para desenvolver a exploração sonora é a construção de instrumentos musicais, por considerar tal processo um

⁶⁶ idem com duração, sendo que o critério para executar sons mais longos ou mais curtos é a distância entre os alunos (ZAGONEL, 2012, p. 80).

⁶⁷ Embora não caiba nas dimensões da presente dissertação aprofundar o estudo de seu pensamento e suas propostas pedagógicas, devendo ser mais amplamente consultada, os exemplos de *Educação Sonora* (2009) nos servem como ilustração da ampliação conferida aos processos diversos.

estímulo para “o desenvolvimento da imaginação e da criatividade” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 21). Sendo assim, as propostas de construção de instrumentos identificadas chegam a dar orientações gerais de como produzir o som e apenas isso, parecendo pretender estimular livremente, dessa maneira, a descoberta de sonoridades, modos de tocar (KRIEGER, 2012, p. 43-46)⁶⁸. Brito (2003, p.84) ressalta, inclusive, a importância de promover a criação de novos instrumentos musicais, produzindo, assim, “novas possibilidades: instrumentos inusitados, esculturas e objetos sonoros não convencionais”.

Tabela 5 - Exploração Sonora

Pesquisa de sons e modos de tocar	<ul style="list-style-type: none"> - Processo desenvolvido livremente pela criança. - Cada modo de produzir som é criado e conduzido pelo professor. - Etapa limitada à um contato inicial, devendo seguir para padronização. - Exemplos e sugestões de como descobrir sons, por gravação ou texto.
Ponto de partida para desenvolver outras questões	<ul style="list-style-type: none"> - Os sons descobertos são classificados por suas características. - A pesquisa de sons tem foco para a escuta de um parâmetro específico. - Os sons são pesquisados para serem estruturados em composições.
Objetos de exploração	<ul style="list-style-type: none"> - Sons corporais, instrumentos musicais, objetos sonoros diversos. - Parâmetros do som – altura, duração, intensidade, densidade. - Buscar sons interessantes e criar a justificativa da escolha (Schafer). - Características extramusicais, associar sons a adjetivos (Schafer).

⁶⁸ “A partir da confecção dos instrumentos na sala de aula, possibilite a exploração dos sons, com as características de cada instrumento e das maneiras de tocá-los. Experimente com os alunos uma improvisação livre com os chocalhos utilizados anteriormente no jogo da memória sonora. Combine com os alunos diferentes modos de sacudir. (KRIEGER, 2012, p. 48)

Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício da pesquisa em si, podendo cada aluno propor um som e maneira de tocar ou sendo estimulado a criar por questões do professor. - Exploração improvisada criando um resultado musical. - Construção de instrumentos como disparador da pesquisa de sons.
---------------	--

Improvisação

Comparada às outras ferramentas pedagógicas e dada a importância da improvisação como prática criativa, são poucas as propostas encontradas nos livros didáticos para improvisar e, quando presentes, geralmente estão a serviço de outras questões da aprendizagem de música. Em alguns dos livros analisados, inclusive, não foi possível identificar nenhuma proposta de improvisação.

Como exceções à constatação feita a partir dos dados das análises da presente dissertação, Brito (2003) ressalta a importância da improvisação para a criança como sendo “seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seu gestos, sentimentos, sensações e pensamentos” (BRITO, 2003, p. 153), cita Koellreutter e seus jogos de improvisação⁶⁹, além de relatar inúmeras experiências com os alunos de sua escola (p. 153-160).⁷⁰

Zagonel (2012), por sua vez, propõe uma série de improvisações como brincadeiras, sendo que cada uma das propostas tem um aspecto musical ou característica do som como foco e vale-se de recursos diversos como a criação instantânea de acompanhamento sonoro para gestos e movimentos corporais, percursos realizados pela sala, interpretação de letras e palavras, leitura de símbolos. A improvisação proposta de maneira conduzida pela figura de um regente foi identificada em Medeiros (2011), na qual cada aluno do grupo com

⁶⁹ Para o aprofundamento do assunto, que é mais amplo e complexo do que é possível descrever nos limites desta dissertação, consultar BRITO (2001, 2015).

⁷⁰ Também não será abordado aqui com maiores detalhes devido à amplitude e profundidade do trabalho da autora escaparem às possibilidades e ao recorte desta pesquisa de mestrado.

um instrumento em mãos cria uma sonoridade a partir do que os gestos de um aluno indicam.

Sobre as improvisações vinculadas a outras questões de aprendizagem, em geral, tratam-se da criação individual de pequenas células rítmicas sem a intenção de permanência⁷¹, para que o restante do grupo as repita na sequência (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 52) (DECKERT, 2012, p. 37) (SANTIAGO, PARIZZI, 2016, p. 162). Há também propostas nas quais um ritmo improvisado deve complementar um outro criado anteriormente e, em vez de se sucederem, geram uma massa sonora única (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p.188).

Por vezes esse processo já tem um padrão rítmico definido, por exemplo a estrutura de quatro tempos, como em Pougy (2014). Santiago e Parizzi (2016), da mesma forma, além de proporem a métrica da improvisação, sugerem que cada uma delas, realizada por um aluno diferente, seja intercalada por um motivo rítmico executado por todos. A improvisação de pequenas estruturas rítmicas foi encontrada, ainda, para ser realizada sobrepondo-se a pequenas estruturas rítmicas repetidas continuamente, os ostinatos (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 116).

Em oposição à ênfase dada para a estruturação rítmica convencional orientada por uma métrica regular, Zagonel (2012) trabalha com a questão rítmica neste mesmo padrão de improvisação-imitação, com a exceção de não valorizar o tempo métrico: “atentar para o fato de que não é preciso que o participante faça um ritmo compassado, quadrado. Pelo contrário, quanto mais irregular ele conseguir fazê-lo, melhor” (ZAGONEL, 2012, p. 69).

Além dos trabalhos de improvisação de ritmos, há propostas com outros aspectos do som. Nesse sentido, observa-se a improvisação de durações por Zagonel (2012) que propõe, a partir de uma altura referencial estável, a improvisação das durações do som ou de alturas, introduzindo o conceito da música contemporânea de cluster. Mais motivadas pelo resultado sonoro-musical obtido, há propostas que se realizam na própria prática musical. Dentre elas, a improvisação de acompanhamento para uma canção já existente e

⁷¹ Citando o conceito utilizado por Brito (2007) para caracterizar composições.

executada pelo aparelho de som, em um caso específico (SANTIAGO, PARIZZI, 2016, p. 190), ou ainda, à exemplo de repentes ou raps, sugere-se a improvisação do texto sobre uma célula rítmica pré-definida por Almeida e Levy (2010).

Ainda com enfoque para as possibilidades sonoras da improvisação, Brito (2003) sugere também o aproveitamento de temas de canções⁷² como ideia geradora da sonoridade improvisada, enquanto Schafer (2009, p. 78) propõe improvisações da expressão, nas quais a voz ora deve ser emitida sussurrada, ora murmurando ou gemendo, entre outros exemplos deste autor relacionados à comunicação. Sobre isto, ele sugere, inclusive, o exercício de comunicar-se em uma *linguagem nonsense* improvisada (SCHAFER, 2009, p. 82). Rodrigues, Conde e Nogueira (2013), Santiago e Parizzi (2016) propõem o mesmo, através do exercício de diálogos, histórias, simulação de situações. No mesmo sentido, porém sem vínculo com as possibilidades vocais, mas com sons de quaisquer fontes, Santiago e Parizzi (2016) propõem que cada aluno crie uma sonoridade para um animal desenvolvam diálogos entre eles.

Tabela 6 - Improvisação			
Jogos de improvisação	Propostas diversas de Teca Alencar de Brito e Koellreutter.		
Brincadeiras	Acompanhamento sonoro para eventos gestuais ou visuais.		
Vinculada a outros processos de aprendizagem	Células rítmicas*	Improvisação solista seguida de imitação coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencial - Intercalada por motivo rítmico coletivo - Simultânea a ostinatos
		Complementação rítmica	-Sobreposição de ritmos

⁷² “e esse tema serve também como interessante atividade de improvisação. As crianças usam chocalhos ou ganzás para sonorizar o movimento do trem [etc]. Procure gravar a improvisação e, guiando-se pela escuta da gravação, as crianças podem se transformar num vagão de trem em movimento”. (BRITO, 2003, p. 119)

	Parâmetros do som	Improvisação das durações de nota musical única
		Produção de alturas diversas simultaneamente
Práticas Musicais	Acompanhamento rítmico para música já existente	
	Criação instantânea de texto sobre célula rítmica padrão	
Sonoridades por ideias geradoras	Baseando-se em temas de canções	
	Expressões vocais – sussurros, murmurinhos, gemidos.	
	Linguagem <i>nonsense</i> ** – diálogos, histórias, situações.	

* Em geral, baseadas em ritmos métricos regulares, havendo uma proposta que enfatiza e estimula a criação de ritmos irregulares.

**Dentre as quais identificou-se o uso da voz ou de possibilidades instrumentais.

Criar maneiras de tocar - arranjo e interpretação

Considerando que nos livros analisados as propostas são para interpretação coletiva e seguindo a definição de Brito (2003, p. 173) segundo a qual “elaborar um arranjo é uma atividade criativa que pode tanto desenvolver-se com base numa composição já existente como também fazer parte da própria composição”, pode-se depreender que as práticas de composição, descritas nos próximos tópicos deste capítulo, abrangem, mesmo que indiretamente, a elaboração de um arranjo visto que demandam a tomada de decisões em relação aos sons e formas da música.

Para as músicas já existentes, foi possível identificar a elaboração de arranjos por meio de experimentação da forma musical para chegar a um resultado final que será interpretado. Neste exemplo específico, a forma de executar uma canção será escolhida pela experimentação “utilizando entonações diferentes para falar a frase, outras intensidades e alturas, assim como ostinatos, duas vozes, cânones” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 40). De maneira mais específica, a criação de arranjo é associada à definição do modo

de tocar cada instrumento presente na interpretação da música (MEDEIROS, 2011).

Se consideramos que o acompanhamento de uma música também é um arranjo, em Deckert (2012) há um exemplo que propõe a criação de uma base rítmica repetitiva para uma música não especificada, ou seja, de escolha do professor ou aluno. Porém, neste caso, a proposta é feita como continuidade para atividade de registro de sons e não indica diretamente que a criação deve ser feita pelo aluno⁷³, ao contrário do que sugerem Rodrigues, Conde e Nogueira (2013) cuja proposta tem ênfase na criação pelos alunos de acompanhamentos envolvendo aspectos rítmicos, melódicos e de escolha de timbres para músicas sugeridas pelos autores, pelo professor ou alunos.

Para os autores anteriormente citados, a elaboração de um arranjo envolve uma estruturação sonora e musical de qualquer natureza, desde que o resultado seja “coerente e compreensível” para possibilitar, inclusive, sua reprodução (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 208). Como exemplo desta concepção, sugerem a elaboração de uma sequência de efeitos sonoros para acompanhar a forma musical de *Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos.

Como não foram identificadas propostas de arranjo com frequência nos livros, pode-se concluir que as formas de interpretação ainda são, em grande parte, vinculadas aos processos tradicionais de execução e reprodução.

⁷³ “É possível explorar outras atividades utilizando essa representação gráfica. Por exemplo, (...) criar um acompanhamento rítmico para uma música e depois registrá-lo”. (DECKERT, 2012, p. 40)

Tabela 7 - Criar maneiras de tocar - arranjo e interpretação

Composições	Processo criativo que demanda a elaboração do arranjo e maneiras de tocar
Músicas já existentes	Experimentação de forma para escolher a definitiva
	Definir o modo de tocar de cada instrumento
	Elaboração de base rítmica repetitiva
	Escolha de ritmos, melodias e timbres
	Sequência de efeitos sonoros para acompanhar a forma e o sentido da música

Sonorização

Sobre esta possibilidade de criação sonora vinculada à uma narrativa, é possível constatar que o procedimento através do qual as propostas são desenvolvidas é um ponto em comum. Trata-se de construir a sonoridade para personagens, situações ou ambientes em destaque pela pesquisa e experimentação de materiais sonoros variados: voz, objetos da sala de aula, instrumentos e fontes sonoras das mais diversas.

A estrutura das sonorizações possui diferentes sugestões de estímulos como suporte. Krieger (2012) sugere imagens de fotografias, desenhos e Deckert (2012), histórias, assim como Zagonel (2012), Brito (2003) e Medeiros (2011), embora as últimas valorizem a criação da própria história, inclusive. Como orientação ainda mais específica da criação de histórias para sonorizar, Santiago e Parizzi (2016) sugerem que o disparador da invenção pode ser um som executado em algum instrumento.⁷⁴ Valendo-se de outros elementos, Brito (2003) sugere, ainda, utilizar letras de canções da MPB e cantigas tradicionais como referência de roteiro. Da mesma maneira, Rodrigues, Conde e Nogueira (2013) sugerem a utilização de parlendas.

⁷⁴ Neste exemplo, as autoras sugerem tocar clavas continuamente e questionar às crianças o que este som parece para, a partir do que imaginaram, criarem a história e dar continuidade à sonorização. (SANTIAGO, PARIZZI, 2016, p. 146)

Brito (2003) aponta uma questão relevante em relação ao resultado sonoro que pode ser literal, tal como ocorre em sonoplastia ou pode ter sonoridades criadas baseando-se no roteiro, sem vincular-se restritamente aos sons reais dos elementos destacados. Schafer (2009, p. 88) propõe, ainda, independentemente do resultado sonoro, desvincular a sonorização do texto, ou seja, em vez da narrativa ser acompanhada por sons, trata-se do exercício de contar histórias “sem palavras, somente com sons”, fazendo parte de seu exercício a tentativa de reconhecer a história retratada.

<u>Tabela 8 - Sonorização</u>		
Procedimentos	Construídas por pesquisa e experimentação	Histórias (prontas ou criadas)
		Imagens, fotografias, desenhos
		Letras de canções ou parlendas
Resultado sonoro	Vinculada ao texto ou roteiro	Representação sonora literal
		Ideia geral da narrativa é base para a produção sonora
	Sons contando histórias	“sem palavras, somente com sons”

3.2.2. Criar músicas instrumentais e canções

O conceito de composição investigado aqui é o da estabilização de uma ideia musical, o que abre margem para uma diversidade de processos e resultados: “Logo nas primeiras aulas é possível realizar atividades de criação, mesmo que partindo de materiais muito simples que tenham sido explorados” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 18). De maneira oposta, é possível identificar publicações nas quais não há propostas de composição ou que a consideram uma tarefa mais difícil para a criança e, entendida como um desafio, sugere-se

que somente seja proposto aos alunos criarem se já são capazes de realizar algum exercício anterior de natureza técnica (DECKERT, 2012, p. 42).⁷⁵

Como rompimento com esta concepção limitante, há discursos enfatizando o fato de a relação do aprendizado e da expressão artística criadora independermos da quantidade de noções técnicas adquiridas, sendo a própria criação o melhor exercício:

“Não podemos esquecer que a expressão artística nasce da vontade e da imaginação, e não de regras de combinação. Os benefícios cognitivos do exercício da criatividade musical estão justamente ligados à predominância da imaginação sobre os estereótipos do conhecimento (...) Como Jean Piaget salientou, a educação deve nos habilitar a produzir coisas novas, e não apenas repetir aquilo que nos é legado. (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 19)

Foi possível identificar propostas de composições por diversas perspectivas que estão aqui agrupadas de maneira generalizante por composição de música instrumental e de canção. As composições instrumentais podem referir-se à estruturação de ritmos ou incluir também alturas, podendo, ainda, ser concebidas como sons organizados por outros parâmetros do som, como veremos adiante. Em relação às canções, a organização dos dados se dá por quais de seus aspectos foram criados: letra ou melodia apenas, ou ainda por ambos.

Instrumental

Baseando-se em Brito (2007) e considerando o ato de compor a estabilização do desenvolvimento musical gerado por uma ideia, é possível, então, direcionar a perspectiva da análise para as abordagens das propostas de composição. Verifica-se que, em geral, as composições são orientadas em relação a um elemento organizador dos sons ou a um estímulo extramusical a partir do qual seja possível estruturar um discurso musical.

⁷⁵ Neste caso, trata-se de um exercício de criação de pequenas estruturas rítmicas para serem lidas e, caso a leitura esteja sendo bem realizada, sugere-se partir para a criação de um trecho mais longo. (DECKERT, 2012, p. 42)

A concepção mais aberta do que é musical considera que compor significa, inclusive, elaborar uma sequência de sons, na qual a criação consiste na pesquisa sonora e na ordenação dos resultados obtidos. Sobre isto, Zagonel (2012) afirma trabalhar em suas propostas com uma concepção de música que não é somente “feita somente com notas, mas com uma música que pode utilizar todo tipo de sons e ruídos” (ZAGONEL, 2012, p. 27).

Como exemplos, há indicações para que as crianças organizem os sons descobertos em um trabalho prévio de exploração dos sons do corpo para, então, poderem registrar e repetir a sequência criada (KRIEGER, 2012, p. 33), o que já confere a estabilidade do ato de compor. Além da criação sequenciando modos de produzir sons corporais, sugerem o mesmo tipo de trabalho com objetos sonoros, como utensílios de cozinha (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 33), folhas de papel sulfite (SANTIAGO, PARIZZI, 2016, p. 147). No mesmo sentido, a intensidade do som é apresentada como possível elemento organizador (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 78) (KRIEGER, 2012, p. 48)⁷⁶. Com alturas, Santiago e Parizzi (2016), por exemplo, indicam o uso da escala pentatônica. Nestes casos específicos, é levado em conta que outros parâmetros que não altura ou melodia sejam os estruturadores das composições, como é o convencional, embora sejam composições que tendam a fragmentar os elementos musicais.

Por outro lado, observa-se a definição de composição sem elementos organizadores restritos, ou seja, não há preocupação com uma ordem sequencial, considerando a possibilidade de estruturação por referências extramusicais, e não somente ordenação de parâmetros sonoros como fator principal. Schafer (2009), nesse sentido, propõe em inúmeros exercícios a composição com elementos percebidos e selecionados da escuta de paisagens sonoras.⁷⁷ Outro exemplo deste tipo é a proposta de Santiago e Parizzi (2016) que indica apenas um tema, a chuva, como disparador da composição.

⁷⁶ “Organize uma sequência de sons, como por exemplo, do mais suave para o mais forte”. (KRIEGER, 2012, p. 48)

⁷⁷ Marisa Fonterrada trata desta questão na apresentação da tradução da referida obra *Educação Sonora*, relatando que o autor “critica intensamente os métodos tradicionais de ensino da música, que privilegiam o treinamento e a repetição de modelos e fórmulas que não ajudam o aluno a

Outro aspecto identificado como motivador da composição é de natureza lúdica, e como exemplo disto é proposto que uma história narrada seja referência para o discurso musical⁷⁸, com o intuito de “provocar a fantasia das crianças, dando vida ao jogo sonoro” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 33). Em Zagonel (2012) há propostas para estruturar a composição a partir de uma sequência de movimentos corporais definidos previamente. De maneira análoga, há propostas de criação de trilhas sonoras para roteiros de cenas (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 172).

As composições instrumentais foram, ainda, identificadas com uma abordagem funcional, estando à serviço do aprendizado de outras questões musicais. Como exemplo, a criação de estruturas rítmicas é elaborada por um aluno e registrada para que o outro possa realizar sua leitura, a partir de códigos não convencionais compartilhados, e vice-versa (DECKERT, 2012, p. 42). O mesmo foi identificado com organização de alturas, cujo exemplo é uma proposta de criação para um exercício de registro, sendo limitado a duas notas musicais. Neste caso citado, a composição é somente entendida quando se torna uma sequência de maior duração: “juntando vários trechos melódicos em uma sequência, é possível criar uma música” (DECKERT, 2012, p. 52).

criar. Alguns dos exercícios da coleção voltam-se para isso e estimulam os indivíduos a organizar e compor pequenas peças a partir de materiais sonoros percebidos em seu ambiente”. (SCHAFER, 2009, p. 9)

⁷⁸ Refiro-me à uma proposta de criação instrumental na qual a sugestão é criar a música com objetos sonoros através da imaginação de uma narrativa, “como uma conversa entre os utensílios de cozinha: quem fala, quem responde, quando todos falam juntos, o que pode acontecer de diferente nessa história etc”. (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 33)

Tabela 9 - Criar músicas instrumentais		
Instrumental	Elemento musical organizador definido	
	Sequência de sons*	Maneiras de produzir o som (corpo, objetos sonoros)
		Parâmetros (Duração, alturas, intensidade) Escalas
	Elemento musical organizador indefinido	
	Extramusicais	Estimulo pela percepção da paisagem sonora
		História narrada como referência para discurso musical
		Sequência que acompanha movimentos corporais
		Trilhas sonoras para cenas diversas
	Abordagem funcional	
	Treinamento de notação	Criação e leitura de estruturas rítmicas
		Registro e leitura de alturas diferentes
*alturas, ritmos, parâmetros ou ruídos		

Canções

Ao contrário do que Brito (2003) propõe de estimular continuamente a invenção de canções, verifica-se em alguns livros a ideia de que este processo esteja restrito a momentos pontuais, como uma etapa final opcional para propostas de criação instrumental, por exemplo. Neste caso específico identificado, uma melodia produzida em outro trabalho só deveria ter a continuidade da etapa criativa da elaboração de uma letra correspondente “se [o professor] sentir que as crianças estão motivadas” a tal trabalho coletivo (DECKERT, 2012, p. 52).

Por outro lado, há publicações que tanto estimulam o canto espontâneo como disparador da criação de canção (SANTIAGO; PARIZZI, 2016)⁷⁹, como as que propõem canções criadas de maneira independente, ou seja, compor uma canção sem vínculos com qualquer outro exercício de caráter mais técnico. Almeida e Levy (2010), por exemplo, sugerem a composição de canções em diversas possibilidades, que serão aqui apresentadas seguindo a definição de Brito (2007).

As parcerias consistem em propostas de invenção de melodias para frases, poemas, parlendas (MEDEIROS, 2011) (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 213) e na criação de novas melodias para canção já existente (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 28), enquanto a composição de letra e melodia, ou seja, a criação completa da canção tem seu processo de composição orientado por etapas: delimitando o ritmo, seguido da melodia e finalizado com a letra (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 30). Identifica-se também a proposição de estímulos como histórias para a criação de canções, compondo para personagens e situações da narrativa (Brito, 2003) (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 151).

Considerando que a canção pode ser definida como a composição musical na qual o texto e as palavras tem grande importância, Zagonel (2012) vai além do padrão convencional propondo que o motivo gerador seja a transformação contínua de palavras em relação à forma e sonoridade. Tal proposta pode ser relacionada ao que Schafer (2009) entende como *ilusões auditivas*, cuja escuta transforma os significados quando a execução não se dá mais de maneira convencional.⁸⁰ Um exemplo deste autor sobre isto é a proposta de criação baseada na sonoridade de onomatopeias (SCHAFER, 2009, p. 70). Ainda em relação às canções não convencionais, Rodrigues, Conde e Nogueira

⁷⁹ Neste exemplo específico, as autoras propõem o canto espontâneo do próprio nome, em um exercício em que cada aluno deve se apresentar. Da mesma forma, em uma brincadeira em que animais passam por um portal, sugere que o código de autorização da passagem seja um canto inventado instantaneamente. (SANTIAGO; PARIZZI, 2016, p. 156-158)

⁸⁰ “Quanto melhor você conhece um som, mais ele muda. Ele toma significados totalmente novos e inesperados” repetir uma palavra inúmeras vezes: “Em certo momento, ela deixa de ter qualquer significado e parece estar pendurada no ar, como um objeto sonoro sem sentido”. (SCHAFER, 2009, p. 90)

(2013) propõem a transformação de fala em canção pela musicalidade da entoação, de maneira semelhante ao canto-falado, realizado pelo grupo Rumo.⁸¹

Tabela 10 - Criar canções

Canções	Opcional	Finalização de criações instrumentais	
	Intencional	Estímulo ao canto espontâneo e sua estabilização	
		Parcerias:	criar melodias para frases, poemas, parlendas
		Letra e melodia	- Processo de composição passo a passo [ritmo/melodia/letra] - Inspiração por histórias, personagens
	Não convencional	- Transformação da sonoridade de palavras, onomatopeias - Canto-falado, musicalidade da entoação	

3.2.3. Escuta criativa e para criar

Nas publicações revisadas, um primeiro aspecto relevante identificado é a distinção entre ouvir e escutar. Sobre isto, Rizzon (2009) cita Barthes⁸² para diferenciar o processo fisiológico e passivo da atividade intencional e categorizada, segundo o autor, em três tipos: a que serve de alerta com os sinais, a que decodifica signos e a que aponta para as impressões da subjetividade. Brito (2003, p. 187), no mesmo sentido, define que “escutar é perceber e

⁸¹ “O canto-falado, recurso desenvolvido pelo Grupo Rumo que consiste em mimetizar, na entonação da canção, os desenhos melódicos característicos da fala, transparece ao longo de toda a sua obra” A NÁ Ozzetti. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12967/na-ozzetti>>. Acesso em: 27 de Ago. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

⁸² A autora refere-se à *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Gráfica 70, 1982.

entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro”. É possível partir disto para compreender a importância de ter a escuta como foco do desenvolvimento em processos pedagógico-musicais. Para Schafer (2009, p.13) “nada é tão básico quanto a educação dos sentidos e, entre eles, a escuta é um dos mais importantes”.

Sifft (2009) observa que, se comparada à produção e a criação, a escuta ainda tem menos abordagens práticas na educação musical e apresenta como possível justificativa para isto o fato de o resultado de seu desenvolvimento não ser tão perceptível quanto dos outros processos pedagógicos mencionados. Duarte (2009, p. 109) afirma que no contexto escolar, em geral, a apreciação é “tratada de forma superficial e equivocada” quando abordada apenas pela perspectiva da formação de gosto ou “com uma escuta que não contribui para a construção do conhecimento musical” e, embora a autora não especifique qual seria este processo, é possível, diante do contexto, deduzir que trata-se do treinamento auditivo mecânico comum no ensino tradicional.

Sobre isto, Kebach (2009, p. 99) indica quais processos podem abranger a necessidade de promover “envolvimento com aquilo que escuta, através da tentativa de diferenciação da estrutura musical, do significado da música, da descrição dos sentimentos que são evocados”. Tal postura tem relação com a fala de Fonterrada ao apresentar a publicação traduzida do trabalho de Schafer (2009, p. 7) sobre “mostrar a relevância de nos conscientizarmos a respeito do processo de escuta, encarando-o de vários pontos de vista: técnico e humano, sensível e simbólico, individual e coletivo”.

Dessa forma, além dos sentidos tradicionalmente conferidos à escuta nos processos pedagógico-musicais, seja do treinamento auditivo ou da apreciação de repertório para formação de gosto e acúmulo de conhecimento, é possível identificar nos livros didáticos alguns processos que se valem da escuta para estimular a criatividade ou que propõem uma escuta criativa. Stiff (2009, p. 29) cita Bastião (2004)⁸³ para indicar que as propostas de apreciação geralmente

⁸³ A autora refere-se à *Pontes educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical*. A. Z. Bastião. In: Encontro Anual da ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

priorizam somente um dos aspectos da “audição musical ativa”, sendo eles o crítico, o analítico ou o pessoal. É possível entender que abordagens criativas para o desenvolvimento da escuta daquele último aspecto, o subjetivo. Sobre isto, Duarte (2009) ressalta a importância de compreender a apreciação também como atribuição de significados ao fato musical, levando em conta a multiplicidade de sentidos que a música pode produzir.

Stiff (2009) refere-se em seu artigo aos tipos de abordagens práticas que a revisão de propostas pedagógico-musicais da presente pesquisa buscou encontrar nos livros didáticos. A escuta criativa se configura no próprio processo e, fundamentando-se em Bamberger (1994)⁸⁴, a autora estabelece que “ouvir de um modo novo, diferente é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música (matéria) e o ouvinte, que é quem significa e personaliza a matéria musical”. (STIFFT, 2009, p. 30). Proposta para estimular a criatividade, relaciona-se com o processo bidimensional da educação musical definido por Gainza cuja escuta promove “organizações posteriores sobre forma, timbres, ritmos, intensidades e variações na dinâmica para obter determinados resultados em execuções ou criações”. (STIFFT, 2009, p. 35)

Após este panorama das concepções e definições encontradas nas publicações presentes nos livros analisados, visto que um dos livros é uma coletânea de artigos, o enfoque a partir daqui é para as respectivas abordagens práticas identificadas. As propostas para escuta criativa podem ser diretamente relacionadas à imaginação e a possibilidade da escuta realizar-se integrada à criação de representações. Rizzon (2009) indica a importância de trabalhar a escuta vinculada aos sentimentos que ela pode despertar e a partir deste aspecto atribuir os significados. Na prática, sua proposta consiste em sugerir que as crianças façam as escutas musicais considerando que a música tem algo a contar através dos sons.

Krieger (2012), como exemplo, propõe aos alunos ouvir músicas de outras culturas do mundo para, além de outras questões, relatarem “que imagens elas evocam” (KRIEGER, 2012, p. 27) e Rizzon (2009, p. 54) propõe restringir este

⁸⁴ A autora refere-se à *Coming to hear in a new way*. J. Bamberger. In: AIELLO; SLOBODA. Musical perceptions. New York/ Oxford: Oxford University Press, 1994.

tipo de trabalho a músicas “apenas instrumentais ou com vocal em língua estrangeira”. Neste sentido, a música instrumental é destacada como importante estímulo criativo por não estar vinculada a um texto que pode direcionar a imaginação à situação descrita (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 26). Sobre isto, Brito (2003) sugere um repertório diverso de músicas instrumentais que remetem a aspectos descritivos com sons de instrumentos, apenas.

Para Rizzon (2009) esta criação de significados pode ser expressa por relatos das percepções e sensações por desenhos e movimentos corporais (RIZZON, 2009, p. 54) e Santiago e Parizzi (2016, p. 157) sugerem que pode ser um estímulo para a criação de história, associando passagens e características musicais a eventos e situações narrativas. As autoras indicam também a importância de “investigar quais elementos da linguagem musical contribuíram para sugerir o assunto temático das melodias ouvidas, ou remetessem o ouvinte ao mesmo significado que o compositor atribuiu à obra”.

No sentido de estimular a criatividade, a escuta é apresentada como meio intermediário para a criação de sonoridades. Brito (2003), por exemplo, propõe estimular a memória sonora e materializar as lembranças de lugares e situações através da pesquisa de sons de diversas fontes sonoras que possam representá-los⁸⁵, de maneira que a escuta seja integrada à produção. Da mesma forma, Schafer (2009) possui uma série de exercícios que se valem da memória para a criação de sonoridades, estimulando pela imaginação a transposição da textura de objetos ou movimentos, por exemplo, para o som.⁸⁶ Assim como Brito (2003), o autor também estabelece relação entre a escuta e a produção: “só conseguimos demonstrar que nossa percepção foi completa quando emitimos (exteriorizamos) os sons” (SCHAFER, 2009, p. 67). A escuta da paisagem sonora é tema recorrente nos livros analisados, sendo proposto, em geral, criar

⁸⁵ “estimular a lembrança dos sons ouvidos também é muito importante (...) Na sequência, é interessante tentar reproduzir alguns sons ouvidos e citados pelas crianças (...) pesquisando possibilidades com a voz, com o corpo, com objetos, brinquedos sonoros, instrumentos musicais etc. (BRITO, 2003, p. 21)

⁸⁶ Exemplos de exercícios que ilustram esta questão são as propostas de sonorizar uma bola de papel sendo arremessada contra a parede em todas as etapas e detalhes possíveis (SCHAFER, 2009, p. 32) ou executar o som que uma pá faria quando em contato com diferentes materiais como areia, neve. (SCHAFER, 2009, p. 55)

maneiras de reproduzir, com corpo, voz ou instrumento, os elementos identificados no exercício de escuta, como faz Pougy (2014), por exemplo.

Outra perspectiva do estímulo criativo através da escuta está relacionado ao *processo bidimensional* proposto por Gainza (2010). Exemplo disto é Zagonel (2012) que, em sua publicação de práticas criativas articuladas à estética da música contemporânea, propõe inúmeros exemplos musicais de compositores pós século XX, sendo que cada uma das obras sugeridas se relaciona com um de seus jogos musicais de abordagem criativa. Sendo assim, há preocupação em informar a escuta para as possíveis resultantes musicais da criação dos alunos que, por sua vez, podem se inspirar nesta apreciação direcionada. Da mesma forma, toda proposta de repertório pode ter esse efeito se aliada a atenção do professor para as criações espontâneas ou a capacidade de estabelecer relações entre um repertório trabalhado e uma proposta de criação.

Sua indicação como recurso importante para outros processos de criação, como a composição, também está presente nos livros, ainda que de maneira reduzida. Neste caso específico identificado, a proposta vale-se da gravação como viabilizador da avaliação de uma produção criativa coletiva, indicando que “gravem, ouçam e regravem até alcançar um resultado musical que contente a todos” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 33). Schafer (2009) também indica que toda criação deve ser analisada e criticada, porém é mais cuidadoso em relação ao uso de gravações, uma vez que entende o risco de que “com equipamento barato, particularmente microfones, se experimentará mais frustração do que satisfação” preferindo “contar apenas com nossos ouvidos como microfones” (SCHAFFER, 2009, p. 102).

Tabela 11 - Escuta criativa e para criar

Escuta Criativa	Criação de significados e representações	- Músicas de outras culturas do mundo - Música instrumental - Canções em língua estrangeira	- Relatos - Desenhos - Movimento corporal
Estímulo à criatividade	Para criar sonoridades	-Memória sonora -Análise do som -Escuta da paisagem	- Criação de maneiras de reproduzir os sons
	<i>Processo bidimensional</i>	Música pós século XX	Estímulo para composições próprias
		Qualquer repertório	
Recurso para criação	Gravação de criações musicais*		

*Schafer (2009) chama atenção para a necessidade da qualidade dos equipamentos

3.2.4. Criar hipóteses e conceitos musicais

Sobre a criação de hipóteses e conceitos sobre música, além da concepção de Schafer (2009) e Brito (2003) em relação à reflexão ser indissociável da prática musical em suas diversas perspectivas ou do desenvolvimento da escuta, foi possível identificar duas diferentes abordagens: uma em relação ao estímulo do pensamento de maneira geral sobre temas musicais mais abrangentes e outra que busca definições e caracterização dos elementos da música. No sentido mais abrangente do estímulo à reflexão, identificou-se como exemplo a publicação de Krieger (2012), que visa instigar “as crianças à consciência crítica em relação às questões “como”, “quando” e “por que” ouvem”.

Se entendidos como definição para parâmetros e características do som, os conceitos musicais são, de acordo com os livros didáticos analisados, o que

mais determina as organizações de conteúdo, atividades, propostas práticas. Ao mesmo tempo, é possível identificar uma preocupação comum em despertar a reflexão e o diálogo sobre estes e outros temas de caráter mais teórico da música, em vez de uma abordagem mais expositiva e fechada em relação às respostas, como é característico do ensino tradicional.

Difere também a maneira pela qual este tipo de reflexão é proposta para os alunos. Medeiros (2011) sugere que questões musicais sejam deduzidas e discutidas pelos alunos através da observação de imagens de instrumentos musicais, por exemplo, mas formular respostas para questões é a maneira mais comum de reflexão proposta nestas publicações. Krieger (2012), por exemplo, traz uma série de questões para serem discutidas com os alunos sobre um tema em particular, sobre músicas ou atividades desenvolvidas a cada capítulo.

Almeida e Levy (2010) também propõem questionário para diálogos com os alunos e, ao contrário do que sugere o exemplo anterior, não indicam se restringir a ele, mas demonstram o intuito de exemplificar os caminhos pelos quais uma conversa pode ser conduzida estimulando a reflexão dos alunos. Pougy (2014) propõe o mesmo e em ambos os exemplos é possível identificar uma abertura em relação às respostas possíveis, o que pode ser depreendido da própria formulação das questões.

Além das reflexões gerais, identificou-se também uma preocupação mais precisa, com a elaboração de conceitos sobre conteúdos específicos que, da mesma forma, tem diferentes abordagens. Foram encontradas discussões propostas com o objetivo de fazer com que os alunos formulem conceitos já preestabelecidos, demonstrando, inclusive, preocupação com utilização de terminologia correta.⁸⁷ Deckert (2012), por exemplo, apresenta uma discussão acerca de características de sons de animais com o objetivo de “chegar ao conceito de som grave e som agudo” (DECKERT, 2012, p. 48).

Por outro lado, há autores que defendem o oposto: em vez do diálogo ser direcionado pelo professor para que os alunos deduzam um conceito pré-

⁸⁷ “Quando empregamos corretamente os termos da disciplina desde o início do processo de Educação Musical, a criança também se habitua a usá-los de forma adequada”. (DECKERT, 2012, p. 44)

determinado, Almeida e Levy (2010) sustentam a recomendação de que o professor deve estar atento à emergência das possíveis conceituações a partir das práticas musicais. Zagonel (2012, p. 28) concorda sobre a necessidade deste tipo de processo se dar “de maneira espontânea, não direcionada”.

Como exemplo, em uma exploração sonora, sugere-se comentar “os diferentes sons produzidos, chamando a atenção do grupo para elementos sonoros como timbre, altura, intensidade e duração” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 50). Tal ideia relaciona-se com o *aprender em contexto*⁸⁸ proposto por Brito (2007). Da mesma maneira, em uma situação onde a percepção da forma musical se mostra possível, Brito (2003) recomenda que o esquema formal não seja apresentado, mas que seja percebido coletivamente, em exercícios de análise, comparação, diálogo.⁸⁹

Por vezes a abertura para o diálogo é apresentada sem orientações posteriores em relação ao aproveitamento das hipóteses formuladas, propondo “deixar as crianças falarem livremente sobre [o] tema” (DECKERT, 2012, p. 60). Pode-se deduzir que, desta maneira, dependendo do leitor que consulta o livro e qual seu grau de familiaridade com as pedagogias musicais, podem não ficar claros os objetivos ou os desdobramentos de tal atitude diante da dinâmica da aula. Isto porque, segundo Brito (2003):

respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. (BRITO, 2003, p. 45)

Nesse sentido, há os autores que exemplificam o que pode ser feito com as elaborações conceituais dos alunos e que ressaltam a importância da criação dos conceitos musicais. Almeida e Levy (2010) relatam uma conversa na qual a

⁸⁸ Conforme visto no capítulo 2 desta dissertação.

⁸⁹ “Não lhes dê respostas nem lhes apresente o esquema da canção todo pronto mas caminhe junto com elas nessa direção. Elas desenvolverão uma escuta mais atenta e consciente, discriminando semelhanças e diferenças, percebendo as partes e o todo de uma só vez, aspectos muito importantes para a formação de uma percepção holística, integradora”. (BRITO, 2003, p. 117)

ideia exposta por uma criança foi valorizada e posta em discussão com os outros alunos, para construírem coletivamente uma definição.⁹⁰ Sobre isto, Rodrigues, Conde e Nogueira (2009, p. 186) recomendam, ainda, a valorização de todas as respostas dos alunos “considerando que não há certo ou errado quando se trata de experiência estética e sua interpretação”.

A situação de aula exemplificada no parágrafo anterior esclarece e justifica tal perspectiva de atuação com o argumento de que “as crianças têm suas próprias ideias sobre música e a reflexão precisa fazer parte do trabalho desde o início” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 27). Sobre isto, Brito (2003) é ainda mais enfática alertando para o caráter singular da construção do conhecimento em todas as áreas por cada criança, o que é exemplificado em sua publicação em questão por uma série de relatos das crianças e suas ideias sobre música, seus temas e conceitos.

Tabela 12 - Criar hipóteses e conceitos musicais

Estimular o pensamento sobre temas musicais gerais	Questionário fechado ou sem indicação de abertura
	Questionário como exemplo de condução de diálogos
Formulação de conceitos específicos	Conduzir a proposta ou o diálogo para determinado conceito
	Destacar conceitos que emergem da prática
Condução dos debates	Diálogo aberto sem orientações
	Diálogo aberto com intervenções pedagógicas

⁹⁰ Refere-se à um diálogo sobre a diferença de canção e música instrumental, no qual uma criança define música instrumental como “fala sem palavras, só com sons” e, após, diálogo com a turma a respeito dos acertos e lacunas de tal conceito, chegou-se a seguinte definição coletiva: “Música instrumental é uma fala que não usa palavras, mas sons e silêncios”. (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 27)

3.2.5. Criar notação musical

Uma ideia recorrente identificada é a de que os processos da educação musical não devem partir da escrita e da leitura de música, nem este pode ser o objetivo final, mas, deveriam basear-se na prática musical para o desenvolvimento das outras questões do aprendizado. Deckert (2012) diz que o som deve anteceder os símbolos (notas musicais), de maneira que a experiência musical seja priorizada diante das representações. Sobre isto, Brito (2003, p. 177) pontua: “muito importante é lembrar que a escrita musical não é a própria música, que só se realiza sonoramente”.

O aspecto notacional é também legitimado como condição do processo de aprendizagem das crianças, considerando que a relação delas com o conhecimento tem origem em atividades práticas que, posteriormente, terão os processos de abstração (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 23). No mesmo sentido, para Rodrigues, Conde e Nogueira (2013, p. 89) a criação contínua de maneiras de registrar o som é um importante mecanismo para a compreensão de questões sonoras e musicais: “quanto mais o aluno puder inventar modelos e recursos notacionais, mais seguro estará em relação aos conceitos envolvidos”.

Desta forma, a compreensão da notação musical não é confundida com o aprendizado de música, mas proposta para “lembrar-se do som” (DECKERT, 2012, p. 39) resultante da prática musical. A descoberta da função da notação musical é também considerada parte do próprio processo de aprendizagem e, partindo de uma criação do aluno, pode transitar do “registro impreciso ao preciso”, sem que possua necessariamente, em um primeiro momento, conexão com a notação tradicional.

Fundamentados nestes discursos, foram encontrados diferentes objetivos para as propostas de criação de notação musical. Através deste método, Almeida e Levy (2010) identificaram no registro impreciso uma maneira de perceber e avaliar quais relações a criança constrói com os sons que ouve, uma vez que tal proposta é justificada por sua abertura para análise e criação com “inúmeras possibilidades de percepção das propriedades do som” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 53). Zagonel (2012) corrobora com esta ideia

indicando ainda que este processo é revelador de cada estágio do aprendizado que a criança se encontra.

Em relação à maneira como são propostas as criações, é possível identificar exercícios nos quais a percepção é direcionada para um dos parâmetros do som, ou seja, a cada proposta tem-se duração, altura ou intensidade como foco exclusivo da criação de notação, o que ocorre da mesma forma com células rítmicas. Como exemplo, para registrar uma brincadeira rítmica de mãos, Pougy (2014) propõe a criação de um símbolo para cada som utilizado. Por outro lado, Brito (2003) e Zagonel (2012) propõem maior abrangência para o registro, pela forma musical, sem ater-se a especificidades da música, mas sim à estrutura geral. O mesmo ocorre para o registro de paisagem sonora, no qual contornos da sala de aula configuram uma notação a ser transposta para sons, por exemplo, ou é proposta a transcrição no papel do que é captado pela escuta, como sons da cidade ou natureza (ZAGONEL, 2012).

A criação de notação musical aparece também com a função de registrar resultantes sonoras das práticas musicais ou processos pedagógicos. Krieger (2012) propõe a criação de partitura, também sem especificar formas e símbolos padronizados, como recurso organizador de sons corporais explorados. Zagonel (2012) sugere que o resultado sonoro das improvisações, inclusive, seja transformado em partitura, sem o intuito direto de reproduzi-la, mas de transpor a percepção de uma prática para o papel.

Outra possibilidade identificada é a sua utilização como ferramenta para a permanência de improvisações indicando que, por meio deste recurso, “sequências sonoras improvisadas [de sons corporais, neste caso] (...) poderão ser tocadas novamente” (KRIEGER, 2012, p. 48). Sobre isto, Zagonel (2012) acredita ser importante que o registro das criações se torne um hábito no aprendizado de música, o que é evidenciado pela utilização deste recurso em grande parte das propostas de seu livro.

Quando a proposta de registro é mais abrangente, seja para catalogar sons explorados, fazer permanecer uma improvisação ou para registrar uma composição ou escuta, não há foco preestabelecido para nenhum parâmetro sonoro nas orientações e é mais comum que não haja padronização prévia dos

símbolos a serem utilizados promovendo, de fato, a criação livre, o que se relaciona ao objetivo de “estimular a invenção de diversas formas de registro, compartilhar com o grupo” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 52). Essa liberdade de criação foi identificada também em proposta de registro espontâneo e simultâneo à audição de música, sem a indicação da análise mais precisa dos elementos constituintes (SANTIAGO, PARIZZI, 2016, p. 149).

Para tornar mais clara como pode se dar a criação dos símbolos que representam sons pelas crianças, é ressaltada a importância da relação do som com o gesto ao qual ele remete, “tendo em vista que o próprio gesto desenha linhas no espaço” (ZAGONEL, 2012, p. 20-21). A imprecisão, inclusive, é considerada fator importante para o desenvolvimento criativo da escrita musical e sua leitura, já que “em toda notação imprecisa, surge um espaço para maior liberdade do intérprete, participando e alterando o resultado sonoro final da música” (ALMEIDA; LEVY, 2010, p. 21).

Sobre isto, pode-se descrever uma abordagem interessante de Schafer (2009) que, embora não faça a proposta com a intenção da notação musical, mas, sim, da análise de escuta para comparação entre sons e imagens, cores, texturas, sugere que o ato do registro ocorra no mesmo tempo do som, em sincronia, para que não seja possível desenhar a fonte sonora ou símbolos complexos, mas apenas o gesto associado à impressão causada pelo som.

Há, entretanto, a presença de orientações gerais para guiar a criação da criança, como “por meio de desenhos ou nomes das mesmas [formas de tocar sons corporais]” (KRIEGER, 2012, p. 33). As partituras propostas por Zagonel (2012) podem ainda valer-se de desenhos, onomatopeias e objetos concretos. Estes últimos, além do aspecto visual, incluem as texturas como possibilidade de transposição dos sons para a notação.

Porém, a notação musical não convencional nem sempre é proposta diretamente para ser criada pelas crianças. Deixar “que a criança expresse livremente sua proposta de grafia” aparece, ainda, apenas como uma primeira etapa avaliativa da escuta da criança, seguida da padronização de símbolos pelo professor com desenhos ou grafismos, como faz Deckert (2012), que recomenda que o professor faça a sugestão de alguns símbolos de maneira que as

diferentes características dos sons, agudos e graves, por exemplo, sejam evidenciados de maneira mais próxima do convencional. Identificou-se, ainda, o destaque para a necessidade de orientar os símbolos para padrões convencionais, como a recomendação de orientar a direção ascendente e descendente dos agudos e graves, respectivamente, por exemplo (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 165).

O espaço ocupado no papel para a grafia dos sons e composições é pouco discutido e, em geral, sugere-se utilizar o espaço de maneira convencional, mesmo com símbolos não convencionais padronizados ou com as criações dos alunos. Como exceções, Brito (2003) alerta para a importância do “espaço sonoro global (silêncio e som), aberto e também multidirecional” (2003, p. 181), enquanto Zagonel (2012, p. 63) destaca que em suas propostas de registro gráfico “a partitura não é construída e nem deve ser lida de maneira convencional”, podendo ser alteradas as sequências de direções de escrita e leitura, ou ainda, realizar a leitura de fragmentos de partituras espalhadas com o corpo em movimento.

Em relação à leitura, há menos propostas apresentadas ou orientações acerca do que pode ser trabalhado nesse sentido. Zagonel (2012) propõe a leitura de partituras não convencionais da música pós século XX, bem como a reinterpretação das partituras criadas pelos alunos, aprofundando o trabalho de decodificação dos símbolos criados e compartilhados. Medeiros (2011) propõe, ainda como ampliação das possibilidades da notação musical, a criação de maneiras de tocar através da leitura das texturas dos cabelos de cada aluno.

Tabela 13 – Criar notação musical

Propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e registrar parâmetros sonoros individualmente - Registro abrangente de forma musical ou exercícios de escuta (de paisagem sonora, por exemplo) - Registro de diferentes qualidades, de modo impreciso - Transposição visual para o sonoro, como linhas de contornos - Catalogar sons explorados e descobertos - Registrar o resultado sonoro das improvisações - Possibilitar a permanência de práticas improvisadas 	
Tipos de símbolos	<ul style="list-style-type: none"> - Criação livre dos registros de sons, forma musical, escuta - Exemplificação de como criar notação: relacionar som e gesto - Orientações gerais para a criação do aluno: desenhos ou nomes, onomatopeias, objetos concretos, texturas - Grafismos sugeridos pelo professor - Criação livre como primeira etapa, seguida de símbolos padronizados 	
Forma dos registros e partituras	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço ocupado de maneira convencional - Espaço sonoro global e multidimensional - Não construída nem lida de maneira convencional 	
Leitura	Reinterpretação de partituras não convencionais	<ul style="list-style-type: none"> - Criadas pelos alunos - Compositores pós século XX - Interpretação de registros não convencionais: textura de cabelos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa elucidou que, mesmo com a complexidade e diversidade de abordagens para a criatividade na formação humana e na educação musical, é possível identificar pontos em comum em sua conceituação e nas propostas práticas. Desta forma, foi possível indicar que a presença de práticas criativas em livros didáticos sobre o ensino de música é um fato que se dá de maneiras tão múltiplas quanto a concepção do tema e suas proposições pelos precursores e referências atuais da área. Para concluir, então, a proposta é a retomada de aspectos importantes para esta compreensão.

A dissertação tem como ponto de partida aspectos contextuais da educação musical como parte da educação básica no Brasil. Identificou-se a possibilidade de estabelecer relações neste estudo contextual entre tendências e trajetórias da música no contexto escolar. Isto porque pode-se dizer que há uma influência mútua entre as discussões acerca das concepções e proposições pedagógico-musicais vigentes em período e o que é oficializado como prática no currículo, que fica estabelecido por leis, decretos, documentos norteadores. Ainda assim, foi importante para a melhor compreensão contextual levar em conta a possível coexistência de tendências e a pouca efetividade que uma alteração estrutural pode desencadear na realidade escolar concreta.

As tendências da educação musical destacadas são cinco, segundo a classificação de Fernandes referenciado por Swanwick, sendo elas: tradicional, escolanovista, criativa, contextualista e pró criatividade. Dentre esta, foi possível concluir que, enquanto há tendências mais pontuais localizadas linearmente na história, a tendência tradicional perpassa as trajetórias da educação musical e é contraposta diretamente à tendência criativa. Foi possível associar, desta maneira: a tendência tradicional estabelecida desde a implementação oficial da música no contexto escolar, no final dos anos 1800, e permanecendo até atualidade; as tendências escolanovista e contextualista em meio aos movimentos de renovação do ensino; a tendência pró-criatividade como expressão da reverberação da arte-educação, influência oficializada nos anos 1970 com a Educação Artística e, finalmente, a tendência criativa que desponta

também no movimento de renovação pedagógica, mas que se atualiza como pressuposto da educação musical contemporânea.

A criatividade é tema atual na educação, bastando conferir o mais recente documento elaborado para a educação básica, a BNCC, para verificar o quanto as práticas criativas são contempladas nestas orientações gerais, a parte qualquer questão política que implicará a efetivação neste documento no contexto educacional do país. Independentemente da constatação da discussão das práticas criativas nas orientações oficiais, é sabido que a criatividade é um dos fundamentos da educação musical contemporânea e, portanto, seu estudo se deu em diferentes perspectivas: da psicologia e como área de conhecimento humano, dos movimentos de renovação educacional e pedagógico-musical, sendo esta última abordada dos precursores aos referenciais atuais.

Os conceitos, abordagens e pesquisas sobre criatividade foram revisitados, em linhas gerais, para dar a dimensão da complexidade do tema tanto nas abordagens de estudo da psicologia, quanto da educação geral e, especialmente, da educação musical. É fato notável, entretanto, a importância do tema nestes âmbitos diversos. No campo do conhecimento humano a criatividade impulsiona a renovação e a transformação. Na educação foi um dos princípios instaurados quando emergiu a necessidade de romper com o tradicionalismo pedagógico baseado em memorização e reprodução. Para educação musical, somado a estas questões, colocou-se o questionamento da limitação de repertório do ensino tradicional e da impossibilidade de expressão individual e artística de seus procedimentos.

Resgatando as abordagens mais gerais da criatividade, identificou-se sua constante relação com a inteligência e com a capacidade cognitiva de elaborar soluções, reinventar, transformar, seja pela produção da novidade ou pela perspectiva de compreensão nova de algo já existente. Compartilham desta noção autores como Csikszentmihaly, Piaget, apesar das particularidades de cada teoria. Outro aspecto importante levantado é o fato destes autores desvincularem a capacidade criadora a uma característica de alto nível presente em poucos indivíduos, ampliando a noção deste atributo na medida em que passa a ser considerada presente em todos em algum grau.

Diversos autores, entre pedagogos e psicólogos, como Guildford, Torrance, Gardner, Rogers debruçaram-se sobre o tema da criatividade na educação e a sua relevância na aprendizagem e, diante deste fato, reafirmaram sua importância no currículo escolar. Mesmo assim, há a constatação de pesquisadoras como Tafuri e Giraldez, pensando sobre a educação musical na Europa, da dificuldade da efetivação deste pressuposto nas práticas pedagógicas e, de maneira ainda mais evidente, do atraso da educação musical por aderir a esta perspectiva se comparada às outras artes.

Tal constatação impulsionou suas pesquisas, inclusive no sentido de estabelecer comparações com outras regiões cuja questão já foi mais amplamente abordada, como na Inglaterra, onde Harris e Hawksley, por exemplo, afirmam, inclusive, a necessidade da criatividade ser considerada no currículo de maneira contínua, e não limitada a momentos específicos. As pesquisadoras europeias se lançam a refletir também sobre a possibilidade de desenvolver ou estimular a criatividade e sobre quais as vias de ser criativo em música, propondo que esta noção não se limite à capacidade ou habilidade de compor. Nesse sentido, foram feitos esforços de identificar aspectos comuns de práticas criativas em diferentes processos pedagógico-musicais.

Marisa Fonterrada aponta a tomada de decisões, a autonomia, a expressão, a individualidade e a potencialização das relações humanas, por exemplo, como elementos determinantes para a realização criativa em música. Esta ideia dos pontos comuns para referenciar práticas criativas em diferentes ferramentas da educação musical se mostrou bastante efetiva para a compreensão dos conceitos de criatividade, tanto no estudo dos educadores musicais que propuseram a renovar o ensino de música, quanto dos referenciais latino-americanos, bem como para a efetivação das análises dos livros didáticos e a identificação de práticas criativas nestes materiais.

Para compreender o processo de estabelecimento da criatividade como um dos fundamentos da educação musical atual, foram revistos aspectos relevantes de transformação de concepções e práticas que emergiram no movimento de renovação do ensino de música a partir do século XX. Impulsionados pela inovação da produção musical deste período, os pedagogos

musicais renovadores tiveram influências também da reestruturação da pedagogia geral, a Escola Nova, pelos princípios da liberdade, individualidade, vivência e ludicidade de autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel.

Na educação musical, o movimento de renovação foi tradicionalmente dividido em duas gerações cujas marcas referenciais de transformação puderam ser delimitadas, como o deslocamento da ênfase teórica para a prática, pelos pedagogos musicais Dalcroze, Willems, Kodaly Orff, da Primeira Geração, e a inclusão de práticas criativas inspiradas nos procedimentos das produções musicais do século XX, bem como seus materiais e repertórios, cujos autores destacados são Self, Paynter, Porena, Maier, Schafer, a Segunda Geração. Dentre eles, nem todos atuaram na educação escolar e, sendo este o contexto da pesquisa de mestrado, apenas George Self e John Paynter tiveram suas reflexões consideradas aqui com maior detalhamento.

Dentre os pontos de renovação estão: metodologias reflexivas e propositivas, não mais prescritivas e sequenciadas, aulas baseadas em processos ativos de exploração sonora, expressão individual e experimentação e análise coletiva de processos e resultados. Os procedimentos deixam de ser os convencionais e tendem à imprecisão nos diversos meios de acessar e vivenciar a música: composição, execução e audição. A música é considerada expressão essencialmente criativa em todas essas dimensões, dentre as quais não fica estabelecida nenhuma hierarquia, e as ferramentas pedagógicas propostas por esses autores contemplam esta constatação.

Uma das críticas da presente educação musical que foi tomada como base para a construção do referencial sobre criatividade e que embasaria as análises foi verificada nas tendências da educação musical no contexto escolar expostas no Capítulo 1. Esta questão é o fato de, por longo período, os processos pedagógico-musicais adotados nos diversos contextos da educação musical, inclusive o da educação escolar, serem cópias ou imposições de modelos pedagógicos estrangeiros, que não representam a cultura local. A produção de conhecimento para a área no Brasil e na América Latina é efetiva e foi a base para os referenciais de compreensão e verificação do estado da arte.

Violeta Gainza e Teca Alencar de Brito, argentina e brasileira, ambas atuantes na educação musical e na pesquisa da área, tiveram suas concepções e proposições articuladas com vias a compreender concepções e ferramentas pedagógicas relacionadas a práticas criativas. As autoras entendem a criatividade como característica inerente à criança, o meio pelo qual se expressam musicalmente e que, através de processos que estimulem este seu potencial, podem relacionar-se de maneira mais significativa com a música em processos de ensino. Para a possibilidade e efetividade da inclusão desta noção em contextos de educação formal, entretanto, ressaltam a necessidade do redimensionamento das concepções de música e de educação.

As leituras das referidas autoras possibilitaram destacar ferramentas pedagógicas e a maneira pela qual concebem e desenvolvem práticas criativas em cada uma delas: (i) produção sonora, que inclui exploração, improvisação e interpretação, (ii) composição, (iii) escuta, (iv) conceitos musicais e (v) notação musical. Estes foram os processos pedagógico-musicais que nortearam a investigação de práticas criativas em livros didáticos de música brasileiros, tendo as concepções e proposições de Gainza e Brito como referenciais.

Destacando os pontos principais, resgatados sinteticamente, temos: (i-a) a exploração sonora como aproximação mais genuína da experiência musical, (ii-b) a improvisação como maneira de produção musical mais aproximada do fazer infantil da infância, (i-c) a interpretação por meio da elaboração de arranjos como recurso expressivo e propiciador da experimentação e compartilhamento de ideias, conhecimentos. Evidenciou-se, ainda: (ii) a composição como concretização de ideias musicais, (iii) a escuta como importante modo de interação criativa, inclusive, com o sonoro, (iv) os conceitos musicais e sobre música como elaboração reflexiva e criativa e, por fim, (v) a notação musical como recurso de registro de ideias musical, percepções sonoras de modo individualizado e reflexivo.

Para identificar tais aspectos em publicações recentes acerca do ensino de música, propôs-se contemplar os âmbitos público e privado da educação pelos editais do governo e por publicações de editoras. A partir da catalogação de publicações relacionadas ao ensino de música, foi possível observar a

presença de duas tendências: a que aborda processos pedagógicos especificamente musicais e a que contempla o ensino de Arte considerando a música como uma de suas manifestações, podendo ou não haver referências em relação aos processos de integração de áreas, tema que não foi abordado nesta pesquisa por estar além do recorte específico de práticas criativas em educação musical.

Notou-se também que os livros didáticos para o ensino de Arte estão presentes no contexto público da educação brasileira através do edital do PNDL. Os livros de ensino de música de editoras diversas, por sua vez, estão disponibilizados pelo PNBE cuja finalidade do edital é subsidiar a formação contínua dos professores, ou ainda se encontram disponíveis amplamente, em livrarias, sebos, bibliotecas, acervos particulares. Entretanto, nesta pesquisa de mestrado não houve a possibilidade de verificação do acesso a eles e sua efetiva utilização, dada a metodologia de revisão bibliográfica das fontes documentais.

Neste processo, cujo enfoque foi a investigação acerca da presença de práticas criativas da educação musical nos livros didáticos de música, verificou-se que abordagens da pedagogia musical pela perspectiva da criatividade encontram-se difundidas na totalidade dos materiais revisados, considerados um veículo e compartilhamento de processos da educação musical. É possível deduzir, com isto, que este pensamento pedagógico circula na educação musical atual através da literatura, seja na atuação prática dos educadores ou na formação de professores como fonte de informação e conhecimento.

A maneira pela qual as práticas criativas são contempladas comparando os conteúdos e elaborações de cada livro, entretanto, é bastante diversificada. Distinguiu-se a criatividade e o pensamento criativo como fundamento da educação musical, indissociável de toda proposta, das propostas criativas como possibilidade de aplicação prática do aprendizado de questões musicais ou ainda como maneira de possibilitar a aprendizagem, sendo a criatividade central no processo pedagógico. Por outro lado, notou-se que a possibilidade de criar no aprendizado de música, embora presente, pode ser também proposta de maneira pontual, como um desafio ao aluno ou como etapa posterior e opcional após um processo de assimilação e treinamento de conteúdos teóricos.

Tais caracterizações perpassam todas as ferramentas pedagógicas selecionadas para análise, delimitadas e estudadas no Capítulo 2 das referências desta dissertação: da produção musical, da composição, da interpretação, da conceituação e da notação musical. Diferem, entretanto, quanto à finalidade, podendo ser o processo criativo o próprio objetivo da proposta ou o meio para desenvolver o aprendizado de questões musicais. Outras especificidades das propostas de desenvolvimento de práticas criativas presentes nos livros didáticos serão retomadas adiante.

A possibilidade de criar em produções musicais foi verificada a partir da revisão de processos de *exploração sonora*, *improvisação*, *interpretação* e *sonorização*. A composição foi identificada em livros didáticos em propostas de *músicas instrumentais* e *canções*. Os processos de escuta foram investigados na perspectiva da *escuta criativa* e *para criar*. A teoria musical pela abordagem do pensamento criativo foi identificada na possibilidade de criar conceitos musicais e hipóteses sobre música. A elaboração criativa de notação musical tem sua discussão em diversas dimensões: as propostas, os tipos de símbolo, a disposição do registro no papel (ou outro meio) e possibilidades de leitura.

Retomando cada um dos procedimentos referentes à produção musical: a *exploração sonora*, com o intuito de descobrir sons e modos de tocar é uma atitude amplamente entendida como meio essencial de contato da criança com a música, mas nas propostas verificadas pode ser valorizada ao longo de um processo contínuo de musicalização ou limitado à etapa inicial, seja porque o modo de tocar será padronizado ou porque a exploração está a serviço de outras ferramentas pedagógicas, como a composição ou a classificação dos sons descobertos.

Do mesmo modo, identificou-se que a maneira de conduzir ou estimular tal processo oscila entre a efetiva liberdade de ação dada a criança, cabendo ao professor analisá-la e potencializá-la e, pelo contrário, a limitação de sua expressão, devendo ser direcionada e padronizada. As fontes sonoras sugeridas para este processo são as mais variadas, dos instrumentos tradicionais aos objetos cotidianos, passando pela busca de sonoridades que se associem à adjetivos que não as tradicionais classificações dos parâmetros musicais. Os

procedimentos são, em sua maioria, no formato de exercícios ou jogos, mas também a exploração sonora é proposta pela produção simultânea de um resultado musical, aproximando-se da improvisação.

Propostas de *improvisação*, ao contrário do que sugere a importância desse processo nas práticas criativas da educação musical, não dispõem de quantidade e nem diversidade de propostas nos livros didáticos, com exceção do trabalho de Teca Alencar de Brito e seus estudos sobre Koellreutter e dos princípios de Schafer no desenvolvimento da escuta. No mais, vinculam-se, em geral, à produção instantânea de células rítmicas e variações dos parâmetros tradicionais do som, embora haja a presença de propostas de sonoridades mais abertas, inspiradas por temas de canções ou por vocalizações que remetem à processos teatrais.

A criatividade na *interpretação* reside na própria elaboração dos sons, instrumentos e formas delimitadas para executar uma composição ou são propostas a partir de músicas já existentes, embora tenham sido identificadas poucas propostas nesse sentido, sendo assim possível deduzir que a interpretação nos livros didáticos ainda é, em sua maioria, relacionada a processos tradicionais de reprodução musical. A elaboração de arranjos para músicas já compostas é proposta por experimentos criativos da maneira de tocar instrumentos, melodias, ritmos e formas.

A última vertente da produção musical proposta nesta dissertação é a *sonorização*, bastante difundida entre os livros didáticos revisados. Os procedimentos não variam, consistindo basicamente na realização de pesquisa e experimentação dos sons que podem ser associados a histórias, cenas, imagens. Ficou evidente, entretanto, que em meio à representação sonora literal como resultado esperado predominante, há em alguns livros processos que se propõem a desvincular a sonorização da literalidade, transformando os roteiros textuais ou visuais em estímulo para criação de sonoridades abertas.

Dando sequência a retomada de práticas criativas para diferentes ferramentas pedagógicas, temos a composição. As composições *instrumentais* são propostas a partir de elementos musicais definidos, estando mais vinculadas

a organização sequencial de parâmetros do som, ou indefinidos, quando a estruturação é gerada a partir de um estímulo extramusical como histórias, cenas, a paisagem sonora. Identificou-se, ainda, uma abordagem funcional para a composição de peças instrumentais, com o objetivo de exercitar a capacidade de percepção de melodias e ritmos.

As propostas para criar *canções* podem ter a função pontual de finalizar, opcionalmente, exercícios de criação instrumental ou a ênfase no próprio ato de compor, em diferentes procedimentos. Neste caso, já há um referencial melódico ou textual para compor um texto ou melodia, respectivamente, ou cada etapa deve ser produzida integralmente pelos alunos. Identificou-se, ainda, o estímulo ao canto espontâneo, cujas produções devem ser atentamente escutadas para estabilizar-se em composições e também a criação livre a partir de referências como histórias, personagens. Além destes processos, verificou-se a presença da ampliação do conceito de canção em propostas de canto-falado e transformação de sonoridade de palavras como exercícios de composição.

A escuta teve diversos exemplos de procedimentos que se desvinculam do modelo tradicional de ensino de música. Isto porque foi possível identificar propostas que, em vez de direcionadas somente à percepção de elementos e parâmetros estruturais convencionais, dão margem à criação de significações e representações para o discurso musical, especialmente através da apreciação de músicas instrumentais ou de culturas e línguas desconhecidas. Além disso, muitas vezes a apreciação é proposta no sentido de criar um repertório de escutas musicais que referencie e potencialize composições dos alunos. Verificou-se ainda, a escuta como meio criativo de materializar memórias, ideias sonoras e percepções de características do som.

Constatou-se que a própria teoria musical vem sendo, ao menos nas publicações relacionadas ao ensino de música, mais abertas ao pensamento criativo. É proposto criar conceitos musicais a partir do conteúdo desenvolvido em diálogos, que se apresentam mais restritos, com perguntas já estabelecidas, ou mais abertos, como exemplos de práticas já vivenciadas pelo educador autor e orientações para o professor. Foi interessante notar que essa possibilidade varia em extremos: a exposição de ideias pelas crianças é livremente proposta

ou é ressaltada a importância da intervenção pedagógica nestas elaborações. Da mesma forma, os conceitos musicais são destacados das hipóteses das crianças em formulações espontâneas que partem da prática ou cabe ao professor conduzir o diálogo de maneira a fazer com que os alunos deduzam um conceito pré-determinado.

Por fim, foram identificadas discussões em relação à elaboração criativa de notação musical. Há diversos objetivos referentes ao processo de criar maneiras de registrar sons em músicas em detrimento dos modelos tradicionais, desde a possibilidade de expressão da análise do som feita pelo aluno até a avaliação pelo professor das relações perceptivas que o aluno já estabelece em sua escuta, passando pela descoberta da funcionalidade da notação para fazer permanecer ideias musicais, resultados sonoros de improvisações, percepções de paisagem sonora, por exemplo.

O processo criativo de registro sonoro, da mesma forma que outras ferramentas pedagógicas, foi identificado tanto direcionada para padronização ou, representando uma concepção oposta, para ser um meio de expressão individual. Neste caso, há sugestões de símbolos ou grafias que permitam a transposição do sonoro para o visual, mas sem especificações definitivas ou corretas. Identificou-se, em menor quantidade, a discussão do espaço ocupado para registro e leitura em propostas de multidirecionalidade e quebra de padrões convencionais, de acordo com a funcionalidade da notação.

Tendo em vista a multiplicidade de práticas possíveis, pode-se concluir que as práticas criativas tem sido, de fato, um tema que ronda a preocupação dos autores-educadores e que este pensamento tem sido veiculado nos mais diversos contextos de ensino e formação. A diversidade de possibilidades indica também que as práticas criativas têm margem para efetivação em qualquer contexto da educação musical, sejam quais forem as particularidades ou limitações. Assim, pode-se sugerir, ainda, que estudos posteriores sobre a aplicação efetiva atual ou em algum momento da trajetória da música no contexto escolar pode ser relevante para o entendimento da maneira que este pensamento pedagógico tem contribuído para uma formação mais humana e que viabiliza e potencializa as capacidades de expressão artística e criativa.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **Canta, canta minha gente** – a música no cotidiano da escola. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2013.

ALMEIDA, Berenice. **Encontros Musicais**: pensar e fazer Música na Sala de Aula. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **Música para crianças**: Possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como eu ensino. 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. (Título anterior: Encontros Musicais: pensar e fazer Música na Sala de Aula)

ALMEIDA, Berenice; LEVY, Gabriel. **O livro de brincadeiras da Palavra Cantada**, Volume 1: LIVRO DO PROFESSOR; São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. – (Coleção Brincadeiras Musicais)

ALMEIDA, E. Brizola. **Educação Musical na Escola**. 6 volumes. Barueri - SP: Ciranda Cultural, 2012.

ANNUNZIATO, Vânia Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com a música**. 3 volumes. São Paulo: Paulinas, 2014.

BEINECKE, Viviane. **Aprendizagem criativa e educação musical**: trajetórias de pesquisa e perspectiva educacionais. Educação, v. 37, n.1, 2012.

_____. Doutorado em Música. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese. Orientador: Liane Hentschke. Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano de obtenção: 2009.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 2011)

BORGES, Alvaro Henrique. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para a educação musical. Orientadora: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Música) - Instituto de Artes da UNESP, 2014.

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

_____. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASCARELLI, Claudia. **Oficinas de Musicalização para Educação infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. **Batuque Batuta**: música na escola. 5 volumes. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORREA, Maristela Saponara. **A Musicalização na Escola** – guia teórico e prático. Jundiaí – SP: Paco editorial, 2016.

COSTTA, Silvio. **Educação Sonora e Musical** – Oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Clave de sol. Série espaço musical)

COTRIM, Ricardo. **O fazer musical eletroacústico intermediando atividades de educação e criação musical em sala de aula do ensino médio**. Orientador: José Nunes Fernandes. Dissertação (Mestrado em Mestrado e Doutorado Em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

DAUD, Alliana. **Jogos e brincadeiras musicais**. Coleção Expressão e Comunicação. São Paulo: Paulinas, 2009.

DECKERT, Marta. **Educação musical**: da teoria à prática na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente)

_____. **A magia da música e dos sons.** Coleção Educação Musical. Curitiba – PR: Editora Ludo, 2011.

DUARTE, Rosangela. Makunaimando e o hino de Roraima: contexto de criação/recepção. In.: **Pedagogia da música:** experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 2011)

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical:** temas selecionados. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERNANDES, I. Maria Borges Ávila. **Brincando e Aprendendo** – um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP, 2011.

FERREIRA, Tiago Teixeira. **Práticas criativas em Educação musical:** conectando criatividade e música em oficinas de música. Orientadora: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Em Música) - Instituto de Artes da UNESP, 2016.

FINCK, Regina. **O Fazer Criativo em Música:** um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. Orientadora: Esther Beyer. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001

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

_____. **Ciranda de Sons:** práticas criativas em educação musical. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música.** 5 volumes + Orientações Pedagógicas. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2016.

FREGA, Ana Lucía. VAUGHAN, Margery M. **Creatividad Musical.** Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Buenos Aires, 2001. (edición eletrônica)

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiales y otras técnicas de la educación musical**. 1ª ed. Buenos Aires: Melos, 2010.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos – SP: Edufscar, 2013.

GUIA, Rosa Lucia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Jogos pedagógicos para a educação musical**. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2015.

GÓMEZ, Maravillas Díaz; GALÁN, Maria Elena Riaño. Editoras. **Creatividad Em Educación Musical**. Santander: Universidad de Cantabria, D. L. 2007.

IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit; ARSLAN, Luciana Mourão. **Projeto Presente Arte**: anos iniciais: 4º e 5º anos: ensino fundamental: anos iniciais, volume único. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

KEBACH, Patrícia. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In.: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 2011)

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimos a música** – ideias para a sala de aula. Porto Alegre: Sulina, 3 ed., 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP. Papirus, 2003. – (Coleção Papirus Educação)

LUZ, Silvia; DOMAREZKY. **A magia da música e dos sons**. Coleção Educação Musical. Curitiba – PR: Editora Ludo, 2011.

MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. **"No nosso mundo a gente inventa"**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. Orientadora: Viviane Beineke. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2013.

MALOTTI, Ana Paula. **O ensino de música na educação infantil**: um estudo sobre aprendizagem criativa. Orientadora: Viviane Beineke Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Ano de obtenção: 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI; Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. – (Série Educação Musical)

_____. **John Paynter**. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI; Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. – (Série Educação Musical)

MEDEIROS, Ana Elisa Gonçalves de Oliveira. **Música**: soluções para dez desafios do professor, 1º ao 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2011. (Nós da Educação)

MOREIRA, Frederico. **Educar musicalmente**: conceitos, ideias e propostas para o ensino de música nas escolas. Rio de Janeiro: Mar de ideias, 2011.

PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo** – Ações interdisciplinares na educação infantil /. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Músicas)

POUGY, Eliana. **Apis**: arte, 4º e 5º ano – volume único. São Paulo: Ática, 2014.

RODRIGUES, Adriana; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. **Sons e Expressões**: A música na educação básica. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **O mundo da Música**. 5 volumes. São Paulo: Callis, 2013-2015.

RIZZON, Flávia Garcia. A música e suas significações. In.: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 2011)

SALLES, Pedro Paulo. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Orientador: Prof Dr. Celso Fernando Favaretto. Título: **A reinvenção da música pela criança**: implicações pedagógicas da criação musical, Ano de obtenção: 2002.

SANTOS, Marcia Regina Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In.: SANTOS, Marcia Regina Simão (org). **Música, Cultura e Educação**: os múltiplos espaços da educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012 – 2ª ed.

SANTIAGO, Patrícia Furst; PARIZZI, Betânia. **Musicalização na escola regular**: formando professores e crianças. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHAFER, R. Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SELF, George. **New sounds in class**. A practical approach to the understanding and performing of contemporary music in schools. London: Universal Edition, 1967.

STIFFT, Kelly. Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil. In.: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte, 2011)

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad.: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UTARI, Solange dos Santos; LUIZ, Simone; FERRARI, Pascoal Fernando. **Porta Aberta**: arte, 4º e 5º anos: volume único: ensino fundamental: anos iniciais. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014. (Coleção Porta Aberta)

ZAGONEL, Bernardete. **Brincando com a música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Educação Musical)