



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Alexei L. Viana D. Morales

PANACÉIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA SONORA
DAS CRIANÇAS

Goiânia

2022

Alexei L. Viana D. Morales

PANACÉIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA SONORA
DAS CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Escola de Música e Artes
Cênicas como pré-requisito para a obtenção
do título de LICENCIADO EM MÚSICA –
Habilitação em educação musical, sob
orientação do Prof. Dr. Anselmo Guerra.

Goiânia
2022

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me fortaleceram no processo de pesquisa, escrita e desenvolvimento deste trabalho, especialmente à minha filha Celina Lua, por inúmeras e inefáveis razões, e ao professor Anselmo Guerra, por me orientar e encorajar.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO

2. MÚSICA E CRIATIVIDADE

2.1. MÚSICA

2.2. CRIATIVIDADE

3. O EDUCADOR E O MÉTODO

4. A CRIANÇA E O SOM

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. REFERÊNCIAS

RESUMO.:

Este artigo trata-se de uma reflexão acerca da vivência sonora infantil, e as respectivas possibilidades de aprendizado trazidas pelo estímulo à criação na música, com um olhar destinado à cultura infantil e seus modos de ser característicos, ao brincar e ao fazer da criança, valendo-nos de excertos literários de títulos selecionados em nossa revisão bibliográfica, de autores como François Delalande, Murray Schafer, Teca Alencar de Brito e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, assim como os Anais dos congressos da ABEM entre os anos 2013 e 2021, utilizando as seguintes palavras-chave: Criação, Criatividade, Criativa(o), Composição. A revisão das publicações dos anais dos congressos da ABEM no período descrito foi motivada pela pesquisa similar realizada por Fonterrada (FONTEERRADA, 2015) em década anterior, na qual os dados contribuíram significativamente para se observar uma perspectiva em relação aos interesses e conclusões dos educadores que pesquisaram e pesquisam a respeito do tema. Discutimos também as formas que o educador tem como possibilidade para facilitar o aprendizado, garantindo ou não um protagonismo da criança em sua jornada de descoberta e exploração do som. Sem buscar aprofundar-se nos desdobramentos de cada publicação citada no corpo do texto, o trabalho investiga também a maneira que Koellreutter descreve como a contemporaneidade, ou seja, o contexto temporal atual influencia todo esse recorte com auxílio da teoria da aceleração social cunhada por Hartmut Rosa. Concluímos no decorrer da investigação deste trabalho que apesar de não haver uma fórmula mágica na educação musical, os processos criativos na música possibilitam a elaboração de diversas narrativas, podendo estimular a criatividade como também a imaginação, a escuta, o senso crítico, o protagonismo do aluno, familiaridade com formas distintas de notação musical.

Abstract:

The following article aims to provide a pondering on the possibilities of apprenticeship brought by encouraging creativity in music education, with a gaze focused on the cultures of children and their particular manners, based on literary excerpts of different titles used on our bibliographical investigation, such as François Delalande, Murray Schafer, Teca Alencar de Brito and Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, as well as the articles published in the ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) congress between 2013 and 2021, using the keywords: Creation, creativity, creative and composition. The review of the ABEM articles was motivated by a similar research made by Fonterrada (FONTERRADA, 2015;) in previous decade, providing significant data that contributes to have a perspective about the interests and considerations of researchers and educators in the field. This article also discusses the ways for the teachers to provide a less effortful learning to the students, therefore guaranteeing or not the protagonism of the children in their journey of exploration and discovery of sound. Without the ambition of going further on every quoted publication, this work relies also on how methods which are well known for its efficiency usually are backed up by solid and well contextualized referentials, connecting distinct generations of professionals in music education. Mentioning Hartmut Rosa's theory of *social acceleration*, it was also brought to the discussion how Koellreutter describes how the temporal patterns of contemporaneity affects music education and sound in general. The discussion concludes recognizing that despite of the impossibility of providing a magic formula in music education, the creative processes in music create the possibility of elaborate diverse narratives, stimulating not only creativity but also imagination, listening, critical thinking, contact with different forms of musical notation and the protagonism of the alumni.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivos investigar o papel do protagonismo infantil nos processos de ensino-aprendizagem e o espaço destinado às práticas criativas em educação musical no país. Pretendemos através de uma revisão bibliográfica analisar o que foi publicado no país relacionado a atividades de composição musical com crianças e seu respectivo potencial como prática pedagógica, com auxílio de trabalhos como *O ouvido pensante*, de Murray Schafer (SCHAFER, 1991), *La musique est un jeu d'enfant* de François Delalande (DELALANDE, 1984), *Música na Educação Infantil* de Teca Alencar de Brito (BRITO 2013), e *Ciranda de Sons* (FONTERRADA, 2015), realizando uma discussão sobre o que Delalande chama de produção *sonora* infantil, reforçando sua importância para a ampliação do acesso às práticas de musicalização infantil no Brasil.

Também optamos por realizar uma análise dos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre os anos de 2013 e 2021 utilizando as seguintes palavras-chave: Criação, Criatividade, Criativa(o), Composição. Durante a investigação consideramos publicações voltadas a processos criativos em outros espaços e faixas etárias na medida em que avaliamos sua importância para a discussão apresentada no artigo.

Através das informações obtidas nas publicações da ABEM observamos o crescimento do volume de pesquisas voltadas a diferentes áreas de interesse em relação aos processos criativos na música. Utilizando como referência a análise realizada por Fonterrada no livro *Ciranda de Sons*, pudemos avaliar de que maneira se intensifica ou não o interesse de pesquisadores em relação à criatividade infantil, ensino criativo do instrumento, criatividade de jovens e adultos e aos processos criativos na contemporaneidade.

Não foi realizada no trabalho uma análise qualitativa sistemática dos livros citados e nem das publicações selecionadas dos congressos da ABEM. Utilizamos os marcos teóricos para afirmar os argumentos trazidos no corpo do trabalho, através de

citações diretas e indiretas tanto dos livros como das publicações dos anais da ABEM que foram vistas com mais relevância para a discussão.

Pode-se observar o incentivo à improvisação e a criação musical por meio de atividades baseadas em métodos ativos realizadas não só nas escolas primárias, mas também diversos outros espaços que se propõem a lidar com a musicalização infantil, os espaços alternativos. Surge aí um debate no qual há quem problematize essas estratégias acusando-as de abandonar o conteúdo necessário para o aprendizado. As críticas são compreensíveis considerando que podem-se observar esforços para integrar a música na grade curricular das escolas em todo o país, a partir das bases curriculares e com eles o desafio de mostrar que a música pode ocupar o espaço de uma legítima área de conhecimento nas escolas brasileiras, e não uma simples *subdisciplina*.

As propostas de musicalização com base na música contemporânea, permitem uma maneira mais inclusiva de criar, ler e escrever música, onde devido a sua natureza grupal os alunos se integrem mais facilmente ao coletivo, encorajando com que lidem melhor com suas individualidades, e desenvolvam uma audição crítica. As partituras desse estilo também são mais intuitivas, facilitando a leitura por parte de quem não possui um treinamento musical prévio.

Nos anais da ABEM, encontramos no ano de 2013 uma publicação investigando uma representação contemporânea do discurso musical por meio de audiopartituras, colagens em papel A3 utilizando materiais como papel de seda, papel-camurça, papelão, papel-alumínio prateado e dourado, lixas, cola e tesoura, com os quais os alunos, na faixa etária de 10-12 anos, foram instruídos a construir em grupos representações no papel das texturas de um concerto de Vivaldi (OLIVEIRA, Rosenir, A.; 2013).

FRANÇA e SWANWICK (2002), ao abordar o método C(L) A (S) P. (ou T. E. C. L.A), primeiramente apresentado por Swanwick em 1979, afirmam que além de apreciação musical, performance, entre outros, a composição é uma das principais atividades nas quais as práticas de educação musical devem ser baseadas. Em seu artigo lembram que autores como Fletcher (FLETCHER Apud FRANÇA SWANWICK; 2002) e Elliot (ELLIOT Apud FRANÇA e SWANWICK; 2002) foram

contrários ao uso da composição como meio pedagógico, sendo uma prática que deveria ser reservada a grandes mestres do ofício. Para Swanwick e França o mero fato de que toda obra musical se origina por mais ocasionalmente que seja de uma criação, já a qualifica como uma prática pedagógica a utilizar-se.

Em seu artigo, FRANÇA e SWANWICK definem a composição musical: “Composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (FRANÇA E SWANWICK; 2002).

É importante considerar que crianças de distintas idades explorarão os sons de maneiras diferentes, concebendo em cada etapa da infância manifestações diferentes de uma cultura sonora infantil, um conceito que exploraremos mais à fundo com auxílio na concepção trazida por Delalande sobre as condutas da produção sonora infantil sob a luz da epistemologia genética de Piaget (DELALANDE, 1984).

BEINEKE (2019) se posiciona a favor da composição como forma de construir relações de ensino e aprendizado criativos, conceitos cunhados por CRAFT (Apud BEINEKE, 2019) e outros autores nos quais Beineke se baseia em seu artigo. Tanto BEINEKE (2019) como CRISTÓVÃO e WEINGARTNER (2016) em suas pesquisas demonstram sucesso em trabalhar a composição musical não só como ferramenta para estimular a criatividade e a musicalidade, mas também vivências interculturais, imprescindíveis para a inclusão no contexto escolar atual.

Percebemos também uma necessidade de mostrar que a criatividade é para todos, todos têm o direito de criar de maneira acessível e saudável. Há uma comum associação da criatividade à uma forma bizarra ou esquisita de agir, há também uma comum associação da criatividade à loucura, como afirma Teca Alencar (ALENCAR Apud BEINEKE & LEAL, 2019.) Mesmo em ambientes onde a criatividade é bem vista, é possível que haja uma influência da idéia platônica da criatividade como inspiração divina e inata, algo que só pode ser alcançado por poucos.

As práticas pedagógicas que encorajam a produção e a composição musicais infantis tem um potencial muito forte não só por serem extremamente didáticas e musicais, mas também por serem inclusivas. Não há necessidade de se ter um público

já iniciado à música, visto que através desse potencial que a atividade tem de seduzir seu público sem a necessidade de compreensão de conceitos musicais previamente sistematizados, torna-se mais simples a assimilação do que é proposto. Sob um ponto de vista piagetiano a música torna-se um meio para expressão simbólica, descobrimento sensório-motor, e para familiarização e naturalização da estrutura com regras de todo esse processo.

A publicação “Música na educação infantil” de Teca reforça o quanto é evidente que o protagonismo das crianças é necessário nas práticas de musicalização infantil. Com base em pesquisas desenvolvidas pelo pesquisador François Delalande, Teca toma dele emprestada a expressão *Produção sonora infantil* e desenvolve um trabalho com enfoque na criatividade das crianças e sua relação com os sons em suas diferentes feições, cunhando o termo *Produção musical infantil*.

Para Teca, estimular os pequenos a compor, além de ser uma forma inclusiva, é também extremamente efetiva ao transmitir o conhecimento musical formal. Mesmo que não se desperte uma curiosidade pelo aprendizado sistemático de conteúdos, procedimentos e conceitos na música, a vivência do fazer musical na prática, em atividades de composição musical, permite aos alunos uma familiarização analítica desses valores e conceitos que, para o pesquisador e educador musical francês Delalande, se relacionam com as crianças em um espaço específico da música e sua linguagem, fenômeno que Delalande descreve como *jogo com regras*, tendo como base a teoria Piagetiana, cuja compreensão traz para profissionais da educação musical diversas possibilidades.

A opinião de Delalande (1984) a esse respeito é baseada nas fases do desenvolvimento infantil da teoria da epistemologia genética atribuída a Piaget, sendo que o jogo com regras se refere ao território da organização formal, conceitual da prática musical, havendo ainda mais dois jogos, os jogos simbólico e sensório-motor.

O jogo simbólico, que está relacionado à expressão, à comunicação e atribuição de um significado emocional ao discurso musical, portanto um lugar que pode ser alcançado para que o educador estimule a curiosidade de seu aluno. O jogo sensório-motor, é pautado pela exploração dos sons e dos gestos no corpo e instrumento.

Nos três jogos conceituados por Delalande, há um encorajamento evidente à manifestação da criatividade das crianças, como no jogo sensório-motor, “em um exercício de busca, a criatividade estará presente, estimulando a riqueza da construção do conhecimento musical” (BELLOCCHIO e FIGUEIREDO, 2009), no qual exploram os sons e as infinitas formas de produzi-lo.

As práticas de criação, composição e improvisação, além de incentivar a formação de músicos e de pessoas melhor preparadas para o aprendizado dela, estimula que se formem ouvintes atentos, não somente à música mas aos sons que são saudáveis ou não aos nossos ouvidos, contribuindo assim, para a promoção de uma maior difusão da necessidade de educar nossos indivíduos para uma consciência do cuidado da saúde do aparelho auditivo.

2. MÚSICA E CRIATIVIDADE

2.1. Música:

Som é tudo o que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu “ser e estar”, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta.(BRITO, Teca Alencar de; p.17)

Teca defende em seu livro *Música na educação infantil*, que para se educar propriamente há que se adequar os parâmetros da própria música ao contexto no qual se educa. Pensando na realidade das crianças de hoje, considerando os atributos sonoros de distintos espaços e como eles se modifica com o passar do tempo, pode-se concluir que os sons que nossa percepção é capaz de notar se manifestam de maneira muito diferente de tempos atrás, e conseqüentemente, a forma que nos relacionamos com eles, e ainda a realidade que origina a sonoridade dessa nova perspectiva sonora a nível mundial. Em *O ouvido pensante*, Schafer cita Cage, lembrando que o silêncio é algo que hoje em dia não existe. (SCHAFFER, 1991, p.59).

As modificações do contexto sócio-histórico que influenciam essa perspectiva sonora são atestadas e discutidas também por Byung-Chul Han, de *The burnout society* (HAN, Byung-Chul; 2015) e pelo sociólogo alemão Hartmut Rosa (ROSA, Hartmut;

2003), responsável por cunhar o conceito contemporâneo de *Aceleração social*. A questão que fica é: Como educar para uma sociedade adoecida e acelerada?

Não se realiza um bom uso de quaisquer procedimentos metodológicos na educação musical sem ter uma visão o mais evidente e consciente possível das atualizações sofridas pelo conceito de música que nós temos e suas consequências no fazer musical e na criação de música.

Teca, em sua obra *Música na Educação infantil: Propostas para a formação integral da criança* (2003), levanta a questão que apesar de já ter sido exaustivamente confrontada, permanece atual: O que é música? Essa pergunta costuma ser um gatilho do bom e velho professor para a apresentação de conteúdos de uma maneira mal planejada e pouco didática, que além de ser extremamente datada, não leva em conta o contexto sócio histórico de seu público.

No entanto, diferentemente de Schafer em *O ouvido pensante*, que faz a mesma pergunta a seus alunos, Teca endereça essa questão e mais algumas, aos próprios educadores, não aos alunos, e deixa para as crianças uma questão muito mais interessante para eles: Porque existe música?

Através desse questionamento, Teca estimula seus alunos a refletir e encontrar de forma autônoma, respostas que relacionem a música e sua estética ao período histórico e a forma com a qual ela se relaciona com quem a produz em diversos espaços na sociedade. Já as perguntas destinadas aos profissionais da educação musical, revelam a necessidade de questionar muitas das certezas que são naturalizadas por eles durante sua formação, e quem sabe até sugiram a necessidade do investimento individual do profissional em educação continuada.

Questionando o educador-leitor acerca do que seria a música, a pesquisadora demonstra influência de seu mentor, Koellreuter, cuja opinião acerca do tema é confirmada em um artigo de Margarete Arroyo (ARROYO, 2005) no qual cita Teca afirmando que um dos pontos que orientam a postura de Koellreuter como educador é “A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos

presentes na música do século XX no trabalho de educação musical.”

Acerca das definições em relação ao conceito de música, Teca publica que:

Definições e análises que, ao longo do tempo, procuram explicar a presença da música, quer por suas características estruturais, quer pelos fins a que se destina ou os efeitos que provoca, falam de música como arte, como jogo (Molino, 1986; Delalande, 1984) como ritual e magia (Blacking, 1974), como linguagem (Sloboda, 1985, Koellreutter, 1997), forma de expressão e comunicação, como conteúdo do espírito ou da matéria, como meio para o desenvolvimento integral do ser humano ou para a organização social (Beyer, 1993), entre outras questões. (BRITO, Teca Alencar de; 2003)

Além do próprio significado que se pode atribuir à música, sua prática e manifestação estão também marcados pelas características que definem o que é ou não imprescindível a ela. Nesse sentido, Teca reforça o quão enriquecedor é o ato de relacionar as condutas de produção sonora/musical da criança com a forma com a qual os próprios adultos manifestam essas condutas. Assim, apesar das semelhanças, os educadores são capazes de definir com mais precisão como direcionar as atividades para a cultura infantil e não a própria cultura sonora do professor.

O que é intencional, a precisão e imprecisão na música, são aspectos que evidenciam essa semelhança. O preciso e o impreciso ainda são vistos em diversos espaços nos quais a música se manifesta, como parâmetros para se aferir a qualidade da música. A música contemporânea, assim como compositores que em períodos distintos empenharam-se em trazer inovações para a música e sua notação, porém, contribuem para que a precisão, a intenção e o controle não sejam tomados como indicativo de erros ou acertos no ato de criar. Esse argumento é essencial para a compreensão da legitimidade da conduta sensório-motora e as riquezas envolvidas em todo esse processo de exploração.

Ainda mais longe a respeito do conceito de música, Moraes (1983) escreve que:

...tudo pode ser música: o movimento mudo das constelações em continua expansão, a escola que passa sambando, um jogo, o pulsar cadenciado do coração seu ou alheio, um rito, um grito, o canto coletivo que dá mais força ao trabalho. E mais: uma confissão sincera ou não, uma viagem, uma aventura; o lazer e o fazer. E ainda: conversas, o estar atento àquele que domina o seu instrumento, o misturar-se

às ondas do mar ou à multidão re-unida na praça, o tentar compreender uma construção, o imaginar num átimo a agitação dos átomos. Isso tudo também pode ser música...

Pois música é, antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo, Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações - peculiar maneira de sentir e de pensar. A música que mais me interessa, por exemplo, é aquela que me propõe novas maneiras de sentir e de pensar. Algo assim como ouvir, ver, viver: "*ouviver* a música", na expressão concentrada do poeta e teórico da informação Décio Pignatari.

É por isso que se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo (MORAES. 1983, p. 07- 08)

2.2.: Criatividade:

Schafer, no prefácio de seu livro, declara que a criatividade é o assunto mais negligenciado da educação musical no ocidente. A composição musical como recurso durante a prática pedagógica é uma forma um tanto lúdica, porém muito efetiva tanto de apresentar e despertar o interesse dos alunos a muitos conceitos e discussões na música, como de despertar a criatividade em si.

Apesar das opiniões divergentes em relação à melhores maneiras de se estimular a criatividade, é necessário que se entenda que a criatividade se manifesta de forma mais efetiva nos espaços nos quais a criança se sente mais à vontade, onde se enxerga a possibilidade de criar algo que retrate de alguma forma a cultura de quem cria, no sentido de comunicar algo que seja de alguma forma familiar a ela, para que possa sentir-se livre para manifestar seu gênio criativo, e que “ sentir-se livre para criar é a condição que pode garantir o desenvolvimento da criatividade infantil no contexto escolar” (Mafioletti; Santana; 2017; p. 9).

(...) a educação musical deve considerar o estágio em que se encontram nossas sociedades, em virtude do desenvolvimento tecnológico e científico acelerados, em virtude dos problemas socioeconômicos, das diferenças culturais, dos interesses e modos de pensar de nossas crianças e jovens, já que este amplo e complexo quadro exige a revisão permanente do papel que a música tem a desempenhar na formação dos

futuros cidadãos. Segundo ele, o ensino pré-figurativo poderá preparar os jovens para viver numa época em que as transformações ocorrem em ritmo cada vez mais acelerado; por isto, esta é uma concepção de educação para o futuro, que implica em formação e reciclagem permanentes dos educadores.(BRITO,Teca Alencar de; 2012;)

Independentemente da concepção de criatividade com a qual o educador escolhe trabalhar, é imprescindível que se reconheça as amplas possibilidades que a criatividade tem de se manifestar de maneiras distintas, e que elas se tornam ainda mais infinitas quando se trata da criatividade na música, algo que já é uma manifestação tão plural. Entender o mínimo sobre a diversidade envolvida na expressão da criatividade é necessário para a compreensão de que mesmo que em determinadas ocasiões nas quais ela se manifeste de maneiras discretas, sua importância é a mesma.

Hans-Joachim Koellreuter em seu ensino *pré-figurativo* defende que o estudo da técnica não pode ocupar o espaço do fazer musical quando o objetivo é um aprendizado criativo e satisfatório para o aluno, e que o educador deve sempre buscar atualizar-se, “aprender dos alunos a ensinar”. Ainda sobre o educador alemão e a educação pré-figurativa, Teca afirma que “é importante reforçar o fato de que a preocupação com a abrangência de conteúdos visou o desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador e que estimulasse a capacidade de criar.” (BRITO, Teca Alencar de; p. 6), objetivo que tem se tornado comum entre educadores musicais.

A aceleração científico-tecnológica observada por Koellreuter pode ser reforçada pela teoria de Hartmut Rosa, exposta em publicações como o artigo *Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society* (2003) e o livro *Social Acceleration: A new theory of modernity* (2013). Rosa atesta que há um aumento crescente da velocidade dos padrões temporais, influenciando tanto processos intrínsecos ao meio social, a dita aceleração tecnológica, como o meio social em si e o ritmo da rotina dos indivíduos.

Observar as publicações de Rosa possibilita a compreensão de que a importância de se aprender dos alunos a ensinar reflete a necessidade de entender o contexto deles em suas particularidades, dentre elas essa complexa aceleração de tudo. A contemporaneidade acelerada gera uma música marcada por uma nova etapa surgida a partir do século XX, gerando a necessidade de se contextualizar a importância de sons não harmônicos outrora considerados ruídos para o timbre, para envelope sonoro de quaisquer sons considerados harmônicos.

Além da contribuição desses sons não harmônicos para a música tonal e harmônica em geral, é muito ampla a possibilidade de uso e criação de obras musicais ou sonoras utilizando somente sons não harmônicos, assim como tem sido explorado desde a primeira metade do século passado, através de profissionais como Daphne Oram, Karlheinz Stockhausen, Éliane Radigue, Wendy Carlos e Leo Brouwer. O trabalho dessas compositoras e compositores encorajou que se continuasse a explorar essas possibilidades e que inúmeras empresas desenvolvessem instrumentos musicais para a manipulação e criação de sons não harmônicos.

Rosa atesta que “com muita frequência, uma onda de aceleração é sucedida por um aumento em um *discurso de aceleração*, no qual clamores por uma desaceleração em virtude das necessidades e valores humanos são reforçados, porém eventualmente esse discurso finda” (ROSA, Hartmut; *Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society*; 2003). A preparação de profissionais da educação musical em relação ao contexto contemporâneo e seu passo de vida veloz nos proporciona recursos para proporcionar essa tão necessária desaceleração citada por Rosa.

3. O EDUCADOR E O MÉTODO

Expressar a criatividade, e o quanto isso é estimulado é decisivo para que uma criança desenvolva uma relação segura com ela e a capacidade de manifestá-la. Quando a criança cria musicalmente, ela costuma se interessar ou demonstrar

curiosidade por conceitos e procedimentos na música, como a notação musical, antes que o professor as aterrorize orgulhosamente com uma pauta musical, clave, fórmula de compasso e outros monstros de natureza afim.

A infeliz realidade brasileira que tenta posicionar a educação musical como subdisciplina, e delega a função de professores de música a profissionais que por não ter experiência e conhecimento na área atuam em escolas e ambientes informais como recreadores nas “aulas de música”, inviabiliza o que Teca Alencar de Brito vislumbra como um ambiente ideal para a produção musical infantil.

Não somente a pluralidade entre as crianças, porém as individualidades e quaisquer outras particularidades relacionadas à infância devem ser compreendidos como manifestações culturais e respeitadas como tal. Uma evidência da necessidade de que isso se reforce é a maneira como se pode observar como a criança é quase sempre um objeto de pesquisa, nunca deixando o lugar da terceira pessoa.

A impressão que fica é a de que a vida na infância seria uma simples espera no interior de um casulo a desaguar na vida adulta, e as experiências da criança durante a espera não fossem significativas para o indivíduo. É possível que isso seja a causa da dificuldade de estar à vontade com as crianças que muitos educadores têm. É importante considerar-se que “a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil” e ainda que “a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final. As construções de um indivíduo não desaparecem com sua morte; transcendem-na ao transformar-se em criação coletiva de uma época.” (PEREIRA, JOBIM e SOUZA; 1998)

Reproduz-se até entre estudantes e profissionais da educação musical, o pensamento de que se irá dar “apenas uma aula para crianças”, uma ideia que menospreza a capacidade de criar e se expressar musicalmente das crianças, invisibilizando sua cultura e a importância dos modos de ser da infância, insistindo nesse uso descontextualizado do que se ensina na universidade, acaba por não explorar o potencial contido na educação musical como espaço de estímulo dessa

produção, que é uma das atividades na música que mais se relaciona com a identidade, memória autobiográfica, senso crítico, e criatividade.

Trazer a música para nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho. (BRITO, Teca Alencar de, 2003, p. 35)

É importante que se leve falas como a da autora com a devida seriedade, pois num momento onde publicações e mesmo formação na área de educação musical são mais acessíveis, é necessário um cuidado para com que não se faça um uso difuso e descontextualizado de atividades propostas em publicações mundo afora. Analisando um trabalho como Música na Educação infantil, é possível perceber que Teca não utiliza uma metodologia que apreendeu de um mestre, ou algo que leu em algum livro: Sua forma de pensar e as atividades que propõe, são resultado de uma longa pesquisa no cenário da educação musical e das metodologias ativas.

Teca reserva em sua obra uma página inteira na qual transcreve citações de Schafer e Fonterrada, tradutora do educador no Brasil, usando o autor como referência para a conscientização em relação aos novos e antigos sons ao nosso redor, às paisagens sonoras e a necessidade de conscientização em relação a elas, revelando um conhecimento aprofundado do trabalho do canadense.

Hans Joachim Koellreutter, com sua teoria do ensino pré-figurativo na música, que tem como uma das bases a fenomenologia, contribui para uma educação musical na qual exista uma relação menos individualista entre educador como protagonista, o método como ferramenta, e os alunos como público, e com isso, mesmo que indiretamente estimula Teca a buscar uma relação entre o educador e a criança na qual o protagonismo seja da criança, e o educador estimule a criança a conquistar suas metas de forma autônoma, processo o qual Brito acredita que contribua diretamente não só para a assimilação de conhecimentos na área da música, mas para o que ela chama de formação integral do indivíduo.

Além de Schafer e Koellreutter, seu mentor, outro educador da área da música constantemente usado por Brito como referência em seu trabalho é François Delalande, profissional que utiliza a teoria da epistemologia genética de Piaget como base para sua interpretação das diferentes formas de se relacionar com a música e sua linguagem através de três diferentes jogos. Apesar de Piaget ter concebido os conceitos desses diferentes espaços pensando no desenvolvimento da criança em fases comuns, Delalande acredita que na criação de qualquer obra musical, haja um “ passeio” pelo qual “ a criança percorre diferentes formas de jogo, como analisado por Piaget: O jogo sensório-motor, o jogo simbólico, e o jogo baseado em regras” (DELALANDE, 2017). Tal estímulo, além de contribuir para o aprendizado de música, pode ajudar na formação das crianças como um todo.

Quando nos referimos à relação da criança com sons e músicas, consideramos aspectos que dizem respeito à escuta, ao gesto às condutas de produção (priorizando a criação) e – especialmente – à ideia de música que ela tem, ou seja o que pensa sobre, como lida com os conceitos envolvidos e, principalmente, que significados ela confere ao fazer musical.(BRITO, Teca Alencar de; 2003; p. 2)

A fala de Teca reforça a posição de que através da experiência de criar música, pode-se aprender muito sobre ela, e sobre o fazer musical. O educador pode estimular o processo de formação da musicalidade do aluno, e reconhecer, quando a turma cria sua obra coletivamente, ganchos para que se possam discutir esses conceitos na música, a influência da estética na criação, e a necessidade e importância de se documentar a música.

Por trabalhar com propostas de composição com as crianças, a notação é um assunto que cedo ou tarde surge como um questionamento para seus alunos, sendo assim, Teca debruça-se sobre o tema: “Poderíamos levantar outras questões: o surgimento e a transformação dos sistemas de notação, a criação dos instrumentos musicais e sua utilização, o trabalho com a intensidade, com o timbre etc. Todas elas chamam atenção para o caráter relativo e dinâmico que é próprio das produções musicais”. Um dos referenciais mais recorrentes no trabalho da autora é Murray

Schafer, que por sua vez elogia o método de notação musical alternativa de Georges Self, publicado no seu livro *New sounds in class*, por ser simples, porém sem violar a teoria tradicional (SELF apud SCHAFFER; 2ª edição, pg. 298), e conclui que os sinais de Self podem ser ensinados para crianças de 6 anos em quinze minutos, para que possam escrever e interpretar composições próprias.

Self foi um educador musical da escola inglesa, que viveu no contexto da 2ª guerra mundial, grande admirador da música contemporânea e partidário da composição musical como uma maneira de se educar música. O educador e compositor inglês acreditava na produção musical das crianças, e seu método de notação contribui de forma significativa para dar visibilidade a essas criações.

“Lembro aqui minha importante convivência com o músico e educador Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), com quem estudei por vários anos, desde muito jovem. Ele dizia que só respondia como educador quando o aluno perguntava algo. “O resto do tempo eu faço música com ele”, ele completava, capturando-me com tais palavras, de modo a buscar planos de convivência com meus alunos e alunas, os quais valorizam a participação ativa, a postura crítica e criativa. O pensar, enfim!” (BRITO, p. 103;)

Neste fragmento, Teca, não só fala sobre a influência de Koellreutter em seu trabalho, como mostra que um dos aspectos que admirava no educador e seu ensino pré-figurativo, era a forma como ele acreditava sempre na autonomia do aluno. Uma outra educadora que defendeu de forma significativa a autonomia da criança no processo de musicalização é Olivia Concha, afirmando que:

Como, e o que fazer para colaborar à autonomia de crianças e adolescentes como ouvintes? Incentivando o desenvolvimento de habilidades do fazer e inventar músicas, potencializando e involucrando as capacidades criativas de crianças e jovens que na nossa opinião, são os compromissos dos professores inquietos por mudar o estado atual do consumismo, quem deveria investigar e pensar novas rotas efetivas, sensatas e valorosas para percorrer com seus alunos dentro e fora das aulas” (Molinari, Olivia Concha; Tradução nossa; 2017)

Para Concha, a autonomia é um bem necessário nesse processo, porém curiosamente os adultos, incluindo os educadores, têm a tendência de fornecer estímulos contrários a

esse ideal, demonstrando uma impaciência pautada em conceitos ultrapassados e historicamente descontextualizados dos limites da música e de sua prática, gerando obstáculos na conquista da tão sonhada autonomia.

Graças a interações com crianças chilenas, italianas e russas, posso afirmar que vejo neles evidentes traços de independência e autonomia – quando o adulto dá o espaço e o tempo para que se manifestem sem instruções – que os mostram semelhantes ainda, em sua diversidade geográfica, linguística e cultural. Somos nós, os adultos, que desejamos dominá-los e educá-los a nossa imagem e semelhança, e me pergunto: Para que?... Me pergunto, os adultos de hoje tem tempo e paciência para observá-los (as crianças) e aprender com eles sem intervir, sem corrigi-los, sem impor-lhes a linha reta?¹ (MOLINARI, Olivia Concha; p. 213)

Concha acredita em uma educação musical infantil que objetive o que é necessário à formação integral das crianças atendidas como indivíduos, o que não significa que as aulas desenvolvidas em sua oficina sejam superficiais de alguma forma em relação à maneira como se ensina a música. Não se ministram aulas num viés conteudista, porém não se rejeita o conteúdo em si, o qual passa a ser apresentado nas oficinas a medida que se estimula a contextualização de seu aprendizado.

Olivia Concha busca encorajar uma naturalidade na relação entre as crianças e a música, e na criação e fortalecimento desses laços através de diferentes atividades relacionadas a criação musical. A narrativa é uma das formas mais efetivas de se criar música envolvendo as crianças, direcionando-as para um território de exploração e imaginação, e proporcionando uma atmosfera acolhedora através de narrativas que remetam a sua cultura, que tenham uma linguagem que utilize símbolos imagináveis para eles.

Ainda há severas críticas a essas maneiras de musicalizar, como se existissem nas atividades falhas como carência de conteúdo, porém exatamente o que Delalande e Koellreutter defendem é que a cultura infantil só é alcançada pelo educador quando se permite que as crianças descubram e manifestem suas construções acerca dos sons.

¹ tradução nossa

4. A CRIANÇA E O SOM

Segundo Teca Alencar, “o relacionamento com o sonoro tem início na etapa da vida intra-uterina” (BRITO, Teca Alencar de, 2012; p. 1), portanto, pode concluir-se que os sons têm um papel de fundamental importância na cultura das crianças. Sendo os sons tão familiares a eles desde tão cedo, apropriar-se da música para aventurar-se em territórios que podemos chamar de jogos, como Delalande, é algo muito mais natural para as pessoas na fase da infância do que os educadores normalmente esperam.

Fazendo música as crianças não apenas representam simbolicamente suas percepções, pensamentos, sentimentos... como reproduzem, num “faz-de-conta”, os modelos que observam e assimilam.² Com frequência escutamos crianças inventando canções, imitando gestos e toques de instrumentos musicais (com ou sem materiais à mão) ou explorando possibilidades e criando livremente quando em contato efetivo com instrumentos musicais. E estas atitudes não são restritas às crianças que têm aulas de música, já que atendem às necessidades de expressar e brincar que são próprias ao universo infantil. O brincar musical da criança, sua forma de experienciar, de desenvolver recursos e de construir conhecimento nessa área, encaminha as experiências para níveis mais elaborados, num processo que se enriquece e assume maior significado quando o verdadeiro e efetivo fazer musical infantil está presente no espaço escolar. (BRITO, Teca Alencar de; p. 2; 2012).

A concepção e a forma de experimentar a música que as crianças têm, se relaciona diretamente com a forma como a música pode ou não divertir e entreter e isso é extremamente relevante ao preparar-se uma aula para esse público. A cultura infantil se descontextualiza também quando não se leva a sério essa maneira que a criança tem de pensar e vivenciar a música, algo que costuma gerar desmotivação nas crianças. Elas necessitam que as atividades musicais sejam experiências prazerosas e isso não deve ser negligenciado.

Essa tomada de consciência pelo educador sobre a criança como produtora de música, só se torna viável como uma possibilidade para ele quando o professor põe sua formação em perspectiva e reconsidera a música e seus conceitos de maneira ampla, e usar a criação de música como forma efetiva de se trabalhar a musicalização de crianças depende também de se negar essa tendência tradicional, descrita por Olivia Concha como consumista.

Algo também essencial para que a produção musical das crianças tome espaço na prática de educadores, é que se veja a música como um meio horizontal, que aceita as contribuições de quem se aventura neles, e se modifica com sua chegada, diferente da forma com a qual a música normalmente é vista, como um meio restrito, o qual determinado sujeito necessita passar por um penoso processo de adaptação aos cânones da música como prática para validar sua presença nela como meio, e segundo Teca, o modelo de educação musical que se instaurou no Brasil tem essa “ênfase na formação dos *virtuosos*” (BRITO; 2012; };

Após a superação dos obstáculos através do planejamento sistemático da prática pedagógica, o educador que trabalha nessa área depara-se com possibilidades, dentre elas a música como espaço de propagação da produção musical infantil, onde aprende-se música não através somente de aulas onde apresenta-se conceitos que devem ser decorados, mas da construção de laços com ela:

Defendo e desenvolvo um projeto de educação musical que considera a música como sistema dinâmico de interações e relações entre sons e silêncios no espaço-tempo e o processo de musicalização como processo de construção de vínculos com essa linguagem. Para tanto, é preciso permitir que a experiência musical no plano da educação seja território para o jogo do perceber, do intuir, do sentir, do refletir, do criar, do transformar...entendendo que não existe dissociação entre corpo e mente. As atividades de criação – que incluem jogos de improvisação, composições, arranjos, formas de registro e grafia - fazem parte do cotidiano musical dos alunos da escola, em cada fase, com base na tradição e também na pesquisa de novas possibilidades, realizando-se em contextos de intersecção com os conteúdos trabalhados e também com as demais formas de realização musical. (BRITO; 2012.)

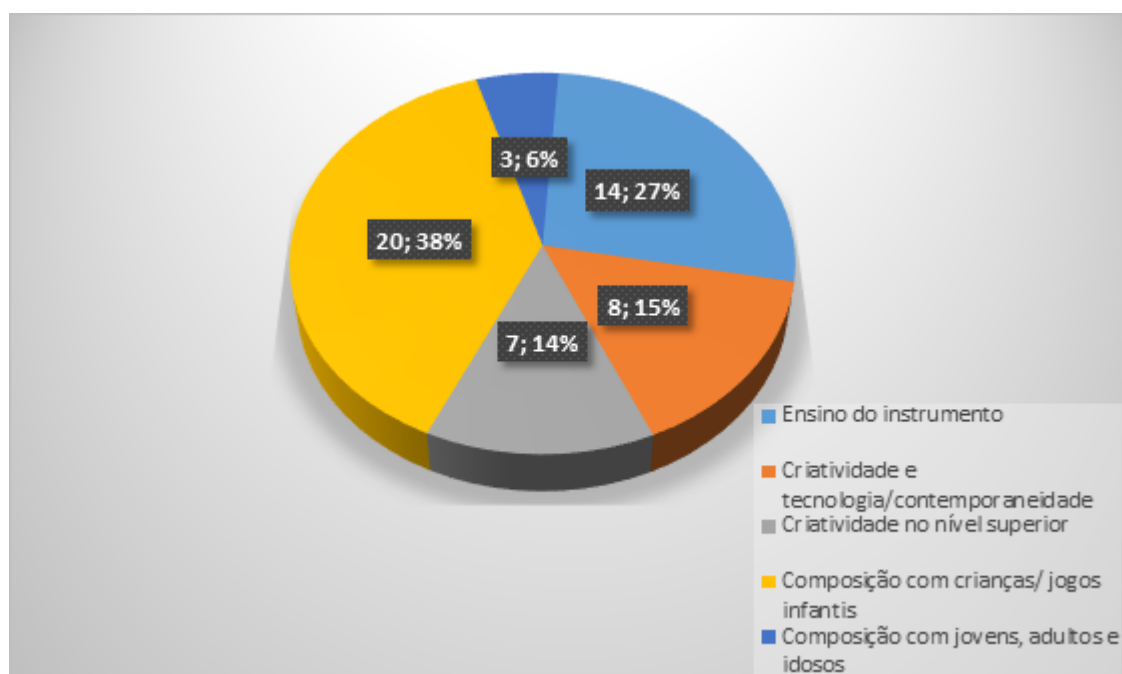
Para que possamos permitir a construção desse vínculo com a linguagem musical por parte dos alunos, é necessário imaginar a música como território para distintos significados. Assim como ela pode ser espaço para jogos subjetivos como o de perceber, intuir, sentir, refletir, como descreve Teca, pode também ser vista como os jogos sensório-motor, simbólico, e jogo com regras trazidos por Delalande através da teoria de Piaget.

A educadora chilena Gloria Palavecinos afirma em uma entrevista para a televisão chilena que, “Bem, porque de repente o professor protagoniza demais,

desestimulando assim com que as crianças interajam com facilidade.” (PALAVECINOS, Gloria; IMUC 005 Visita a Jardín infantil François Delalande / Olivia Concha; Youtube; Tradução nossa). Muitos educadores aparentemente acabam por confundir as funções de *facilitador* e de *protagonista* no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as crianças se sintam muitas vezes acanhadas e pouco à vontade para interagir com a atividade e com as outras crianças.

5. REVISÃO DOS ANAIS DO CONGRESSO DA ABEM

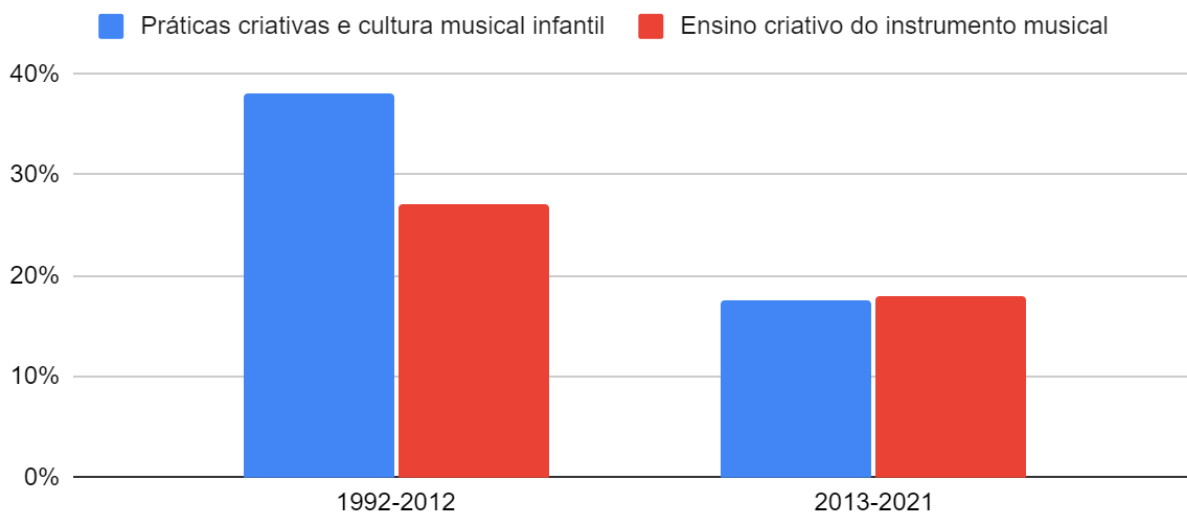
Marisa Fonterrada, em seu livro *Ciranda de Sons* (2014), fornece dados que nos proporcionam concluir que nos anais do maior congresso do país em educação musical, durante o período 1992-2012 foram publicados 12 artigos a respeito da criatividade aplicada à educação musical. Neste trabalho, realizamos uma experiência similar, investigando artigos acerca do tema publicados nos anais da ABEM entre 2013 e 2021 (Ver figura 1), utilizando as palavras-chave: Criação, Criatividade, Criativa(o), Composição, encontrando 48 artigos.



(Representação gráfica dos artigos relacionados a práticas criativas nos anais da ABEM entre 2013 e 2021, divididos por tema, Fonte própria.)

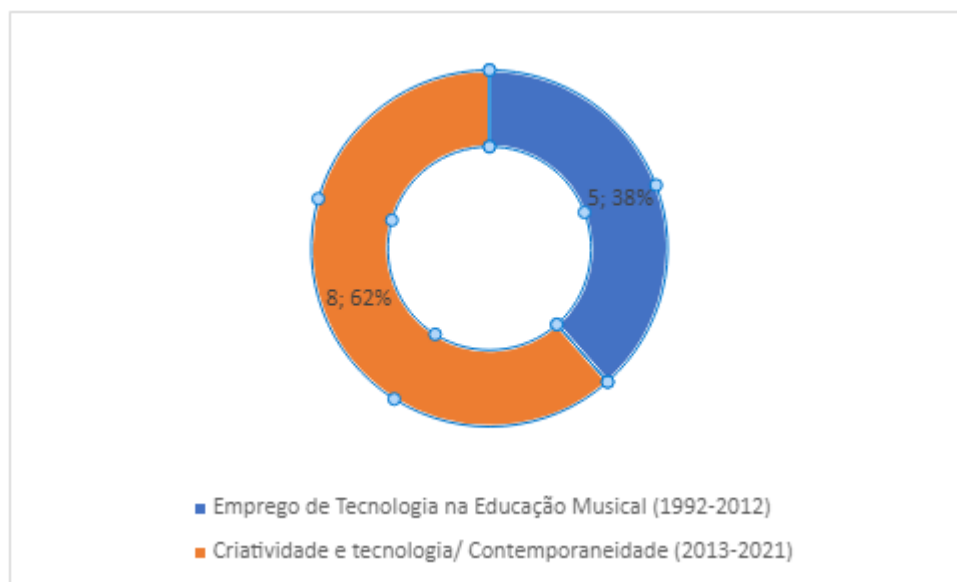
Dentre os 48 artigos, 20 das publicações revelaram um enfoque em *práticas criativas e cultura musical infantil*, um total de 38%, contra 17,6% (Ver figura 2) no período investigado por Fonterrada (2014, p. 124). Não só houve um crescimento dos estudos de processos criativos na música, também se intensificou o interesse nessas práticas voltadas especificamente às crianças.

Práticas criativas e cultura musical infantil e Ensino criativo do instrumento musical



(Figura 2; Comparação dos dados de Fonterrada em *Ciranda de sons* e os desta publicação. Fonte própria.)

Também podemos observar, tanto no trabalho de Fonterrada (*Ciranda de Sons*, 2015), como na investigação que fizemos também nos anais da ABEM, um aumento gradual na atenção dada a processos criativos no ensino do instrumento e do canto (Ver figura 2). Tais conclusões evidenciam uma tendência de humanização das práticas criativas no meio musical, visto que elas são possivelmente o meio mais eficaz de promoção e acesso à educação musical, conforme reitera Borges (2014, p. 114). Os estudos relacionados ao ensino criativo do instrumento reforçam também o direito das crianças à musicalização, mesmo às que decidem iniciar-se na técnica instrumental ou vocal.



(Figura 3. Comparação entre dados dos dois períodos distintos. Fonte própria).

Apesar dos paradoxos da aceleração social evidenciados por Rosa, as conquistas tecnológicas da contemporaneidade trazem novas formas de se aprender e ensinar a música (SOUZA Apud CERNEV, Francine Kemmer; *Motivação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa mediada pelo ciberespaço: uma perspectiva metodológica para a educação básica*; 2013). Em seu artigo submetido ao congresso da ABEM, CERNEV (2013), cita *podcasts, microblogs, videocasts, blogs*, softwares musicais, redes sociais, e aparelhos portáteis como meios de aprendizagem musical por meio de tecnologias.

Na figura 3, podemos observar que houve um aumento expressivo, dessa vez do interesse na intersecção música e contemporaneidade, conclusão muito significativa considerando as complexidades sócio históricas do mundo atual e a maneira com que afetam a escuta, a performance musical e a relação entre indivíduo e som como um todo. Uma das publicações selecionadas nos anais da ABEM (MADALOZZO, 2013), demonstra uma tentativa de observar na prática os 4 distintos tipos de escuta definidos por Wuytack e Palheiros (1995): 1. Música de fundo (Sem intenção e pouca atenção). 2. Música como acompanhamento (Com intenção e atenção moderada). 3. Música como atividade principal (Total atenção na escuta). 4. Escutar e interpretar (Audição ativa no som a ser realizado na performance musical).

O autor procurou encorajar uma escuta ativa de duas obras, *Carnaval de Arequipa*, de Benigno Farfán com uma turma de crianças de 4 anos, e *Artikulation*, de György Ligeti com uma turma de crianças de 6 anos, nas quais o tema das obras foi introduzido por imitação, evitando a audição da obra em si num primeiro momento, para estimular as crianças a reproduzir o tema em *Kazoos*, provocando assim atividades de escuta *ativa*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delalande afirma que a partir dos 07 meses de idade, as crianças já buscam explorar variações dos padrões sonoros que escutaram previamente, fato que revela uma relação criativa entre o som e o indivíduo (DELALANDE, François; ORFEU, v.2, n.2, dez. de 2017; p. 20), que tão logo é notada, pode ser estimulada. Está delimitado aí o início de uma produção sonora ou musical da criança que revela três diferentes condutas, que correspondem às fases do desenvolvimento da criança propostas na teoria da epistemologia genética de Piaget, porém configuram um argumento contrário ao que Piaget acreditava sobre como essas fases são acessadas no decorrer desse desenvolvimento.

Na teoria atribuída a Piaget, propõe-se que essas três condutas se sucedem através de fases e somente depois de a criança vivenciar essas etapas uma por uma, ela tem a capacidade de acessar e de manifestar essas condutas simultaneamente. Delalande exemplifica situações documentadas em vídeos de um acervo pessoal do educador, no qual crianças de menos de um ano de idade evidentemente buscam o som com diferentes objetivos, para se comunicar através dele sempre que estão na presença de terceiros, normalmente a mãe, evidenciando a manifestação de uma conduta sensório-motora. Delalande defende que ao observar as etapas sistematizadas na epistemologia genética piagetiana, há diferentes etapas na infância para o educador trabalhar diferentes atividades ou jogos musicais, a fim de respeitar essas condutas da infância.

É importante que o som seja sinônimo de aprendizado nos processos de musicalização, porém sem deixar de associá-lo também ao prazer. A primeira etapa da infância, com condutas mais sensório-motoras, é mais própria para que se estimule a exploração de sons e gestos, na qual é imprescindível reforçar uma relação positiva e prazerosa entre a criança e o som, um laço que pode trazer um interesse na música como um jogo com regras a posteriori (DELALANDE, 1984).

As regras dessas muitas músicas da música, como diria Teca Alencar, se alteram com o passar do tempo, e é importante contextualizar o som na contemporaneidade e sua aceleração característica. Teca, Schafer, Self, Koellreutter, são alguns dos autores que exemplificam um intensificar no interesse em relação ao tema no século XX em relação aos recortes temporais anteriores.

Ao promovermos neste trabalho o direito à musicalização e ao protagonismo infantil, não se trata de abandonar as crianças à própria sorte mas sim proporcionar atividades planejadas contemplando exercícios como de trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos, jogos de som, movimento e dança, jogos de improvisação, sonorização de histórias, elaboração e execução de arranjos, invenções musicais, construção de instrumentos e objetos sonoros, registro e notação, escuta e apreciação, dentre outros, como sugere Teca Alencar de Brito (BRITO, Teca Alencar de; 2003).

O Ouvido Pensante, Música na Educação Infantil, New Sounds in Class, entre outros, representam um aumento significativo do interesse de compositores e autores da educação musical a respeito da criança que além de consumidora, é também produtora de manifestações culturais próprias, que revela essas condutas diversas, que sejam ou não relacionadas a um jogo com regras, não deixam de ser manifestações importantes para esta dita cultura infantil.

Esse enfoque em atividades criativas na educação infantil vem contribuir para mudar a concepção de que “Ensinar música, significa ensinar a reproduzir e ensinar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como

ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical”. (BRITO, Teca Alencar de; p. 52; 2003).

Enxergar a criança como um ser produtor de cultura, de som, e de música, é um forte diferencial para que o educador se dê a oportunidade de compreender mais sobre os limites dessas vivências da criança com os sons e a música, aprendizado que para o educador pode ser decisivo quanto à decisão sobre como contribuir positivamente com a trajetória do aluno em sua produção. Concha e Delalande reforçam essas necessidades através de sua postura, ao citar e discutir constantemente a falta de atenção da qual as crianças costumam sofrer por parte dos educadores.

Para que se alcance o público infantil na musicalização, é necessário também que se compreenda, além da complexidade de sua relação com os sons e a música, o quão diversas são essas relações complexas. Discutir sobre a narrativa como uma possível ferramenta do educador para explorar a motivação de seu público para o aprendizado de algo novo, que, em questão, é a música, depende direta e completamente da atenção que se é dada ao contexto no qual cada criança está inserida social e incidentalmente a seu contexto.

Como educador, encorajar um indivíduo a depender de terceiros para compreender ou assimilar qualquer material, é um problema que dificulta o direcionamento de um aprendizado autônomo. O aluno que tem condições perfeitas para um aprendizado independente, deve ser estimulado a tal, e para que isso aconteça, é necessário que o educador que o acolhe tenha consciência do contexto de cada um desses alunos individualmente, para que se possa lidar da melhor forma com suas capacidades e limitações.

Não é a intenção, neste trabalho, de realizar-se uma tentativa de indicar a direção uma panaceia para o profissional da musicalização infantil. Não soa nem possível nem necessário providenciar uma fórmula infalível para a prática musical na educação infantil, e a composição não pode ser considerada uma fonte única de material para que o educador tenha como base na musicalização. Autoras e autores que contribuíram para uma musicalização criativa e um ensino criativo do instrumento,

ao invés de inaugurar teorias que caíram do céu para eles, prescindiram da perspectiva que tinham de um estado-da-arte a seu favor no desenvolvimento de seu pensamento.

Outro ponto a ser mencionado é que o fato de que os profissionais citados neste artigo serem extremamente competentes é que cada um deles esteve preparado com seus referenciais, verdadeiramente imprescindíveis no momento de se pensar o plano “A”, o “B” e o “C” na hora de imprevistos. Não somente por admirar, Teca pesquisa profundamente e publica a respeito de Koellreutter que não recorrerá a outras soluções encontradas em publicações de Schafer. Schafer por sua vez não só se inspirou no trabalho de educadores da primeira geração do século XX como em alguns de seus “colegas”, por se assim dizer dessa nova escola que considera a composição como forma de ensinar, como John Paynter e Georges Self, ambos ingleses.

Quando um educador fala ou elabora uma atividade, nunca está só nas ideias que sugere, e estar consciente das referências que lhe acompanhar é essencial para que seja aproveitado o máximo do potencial dessa iniciativa, principalmente quando se trata de algo majoritariamente baseado em algo publicado a priori. Compreender as motivações e a lógica dos profissionais que lhe inspiram é indispensável para a compreensão dos fundamentos por trás do conteúdo apresentado por suas publicações.

Experimentar através de atividades baseadas superficial e descontextualizadamente no árduo trabalho das pessoas que galgaram a trilha dos métodos ativos, infelizmente é dar-se o luxo de correr o risco de reinventar a roda, uma roda quadrada, por se assim dizer. Não há razão alguma para inspirar-se no trabalho de outra pessoa sem explorar os meios de assegurar-se de que isso trará real benefício para o aprendizado dos alunos.

Replicar atividades ou propostas de educadores como Teca, Concha e Delalande, sem entender a importância dada por Delalande para o prazer de produzir o som, impossibilita em muitos casos que se aproveite ao máximo em sala as manifestações de curiosidade e interesse por parte das crianças, mantendo-as assim, conectadas ao fluxo das práticas propostas.

Um dos artigos que encontramos nos congressos da ABEM entre 2013 e 2021, publicado por Telma de Oliveira Ferreira, que explora o ensino infantil sob a ótica de Walter Benjamin, por meio de Schlesner (2011), defende a *pedagogia do pobre*, na qual Masschelein (2008), defende que educadores devem buscar abdicar ao máximo da hierarquia entre professor e aluno, aconselhando, por parte do professor, um constante estado de alerta. (FERREIRA, Telma de Oliveira; 2013). Em seu artigo, Telma de O. Ferreira admite que antes de Walter Benjamin considerava *vivência* e *experiência* como sinônimos, e a leitura do autor despertou-a para a percepção de que suas vivências foram significativas e transformaram-se em experiências docentes. De acordo com Benjamin a vivência é uma percepção fragmentada, descontínua e irrefletida, sendo a experiência um fenômeno contextualizado e sistemático, que tem perdido cada vez mais seu significado (AQUINO, Janine Honorato de; p. 46; 2013;).

A tentativa de direcionar um público infantil à criação musical deve ser feita através de uma sistematização dos procedimentos dos quais o educador tem a possibilidade de prescindir durante sua prática como facilitador de um processo de aprendizagem. Uma atividade de composição musical pode ser ministrada sem sucesso, de forma que seu potencial possa passar despercebido, visto que a efetividade de uma ferramenta depende da consciência não somente sobre seu possível alcance, mas de quais fatores depende a efetividade desta ferramenta.

Schafer afirma que: "Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma ou mais novas notações que , sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente, para que assim a maldição dos exercícios de caligrafia nunca mais volte a tirar o prazer da criação musical viva".

Além de tirar o prazer e o direito dos párvulos de protagonizar sua própria educação, a notação musical tradicional pode ser uma distração ao despertar nos musicalizando várias dúvidas sobre os inúmeros códigos que constituem o sistema. Criar formas alternativas de notação pode ser a garantia de um direcionamento mais específico para determinados fundamentos na música. Pode-se inventar escritas

somente para mostrar as notas ascendente e descendente ou uma somente para a duração do ritmo.

Como estudante e pesquisadora, sempre tive uma concepção de que a musicalização infantil não pode ocorrer de uma maneira na qual a cultura das crianças é invisibilizada. Muitas vezes cometemos o equívoco de usar o contexto cultural de quem educa como parâmetro para educar, quando na verdade é necessário ter atenção principalmente às subjetividades de quem está sendo educado subjugando a criança a um “não-lugar a que durante anos a criança esteve condenada, não sendo reconhecida em suas especificidades”(PEREIRA, JOBIM e SOUZA, 1998).

A concepção e a forma de experimentar a música que as crianças têm, se relaciona diretamente com a forma como a música pode ou não divertir e entreter e isso é extremamente relevante ao preparar-se uma aula para esse público. A cultura infantil se descontextualiza também quando não se leva a sério essa maneira que o párvulo tem de pensar e vivenciar a música, algo que costuma gerar desmotivação nas crianças.

Sem que o plano de aula de um educador contemple em sua narrativa maneiras de entreter seu público, gerando assim o prazer, o regozijo do som, se dificulta muito que possam ser proporcionadas experiências significativas de aprendizado musical. Para a criança, não há nada mais saboroso do que a descoberta, e a criação é a melhor maneira de encorajar essa exploração e descoberta independente da fase da infância.

O encorajamento à criação e descoberta na música de uma maneira ativa é uma abordagem que de acordo com o método Dalcroze estimula com que se imagine a música com mais familiaridade, com que se favoreça uma *propriocepção*, onde as crianças, “constroem mapas mentais aos quais recorrerão por toda a vida” (SILVA, Carlos Alberto, 2008).

Imaginar a música é um meio imprescindível para se alcançar representações fiéis de criações sonoras tanto simbólicas e sensório-motoras quanto para

compreender-se a música como um jogo com regras. Os mapas mentais criados pelas crianças favorecem não somente maneiras de buscar significados verossímeis do som, mas também de reforçar uma relação prazerosa com ele. A propriocepção também é significativa para prevenção e tratamento de possíveis lesões no aprendizado do instrumento musical, como Chaskel, Preis e Neto (CHASKEL, Cristiane Ferreira; PREIS, Cássio, NETO, Luis Bertassoni; 2013).

Por último, gostaria de lembrar que este trabalho é uma continuidade dos ecos de esforços de autores dedicados à emancipação e protagonismo do aluno no processo de musicalização, e uma pesquisa não necessariamente chega ao fim quando é publicada. Todo esse coro de educadores, compositores, investigadores em cada um de seus projetos de pesquisa a respeito do tema vão simplesmente dando continuidade a uma infinda defesa e investigação a respeito de todo esse universo surpreendente e desconhecido e suas possibilidades inclusivas para a musicalização infantil e para outras faixas etárias.

7. REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/72>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e educação musical: por uma atitude perante as práticas musicais na escola. **Expressão**, Santa Maria, v. 5, 2001, p. 157-163.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; Cai, cai balão! Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009;

BORGES, Alvaro Henrique. O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical. 2014. 121 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil, Peirópolis, São Paulo, 2003;

BRITO, Teca Alencar de. Educação musical: território para a produção musical infantil. 2012. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/aprendendo-com-a-crianca/educacao-musical-territorio-para-a-producao-infantil/>, Acesso em: 26/08/2022;

CRISTÓVÃO e WEINGARTNER; A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de Estágio. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Belo-Horizonte, 2016;

CHASKEL, Cristiane Ferreira; PREIS, Cássio, NETO, Luis Bertassoni. Propriocepção na prevenção e tratamento de lesões nos esportes. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 67-76, jan./abr. 2013;

DELALANDE, François. La musique est un jeu d'enfant. Institut National de

l'Audiovisuel & Buchet/Chastel, Paris, 1984;

DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. **ORFEU**, v.2, n.2, dez. de 2017
P. 14 de 30.

FERREIRA, Telma de Oliveira. Educação ou Ensino Musical à luz das ideias de Walter Benjamin – barulhos da experiência ou ecos da vivência - que sons estão na escola?. **XXI Congresso Anual da ABEM**, Pirenópolis, 2013;

FONTEIRADA, Marisa Trench de O. Ciranda de Sons. Editora Unesp, São paulo, 2015;

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 13, nº 21, 2002;

MAFIOLETTI; SANTANA. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**; 2017;

MOLINARI, Olivia Concha. Aprender música creándola. **IEYA** n.3 vol. 1 ; pg.210; 2017;

MORAES, J.J. O que é música, Ed. Brasiliense, São Paulo, 2ª ed., 1983;

PALAVECINOS, Gloria. IMUC 005 Visita a Jardín infantil François Delalande / Olivia Concha. Youtube, Tradução nossa;

PEREIRA , Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e Produção Cultural. Papirus, São Paulo, p. 28; 1998;

ROSA, Hartmut. Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. **Constellations**, Volume 10, Issue 1; 2003;

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Ed. UNESP, São Paulo, 2ª ed.;1991;

SELF, Georges. New sounds in class. Universal editions, 1967;

SILVA, Carlos Alberto. **Vozes, música, ação**: dalcroze em cena - conexões entre a

rítmica e a encenação. 2008. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.