



Sons, crianças, músicas: relatos de um compositor na sala de aula

Rubens Silva¹

Betânia Parizzi²

Sérgio Freire³

Categoria: Comunicação

Resumo: O presente texto apresenta reflexões acerca da composição musical na sala de aula, partindo de referenciais teóricos que fundamentam o pensamento do primeiro autor e de relatos de experiência com duas turmas de musicalização do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Serão apresentados relatos relativos à exploração dos objetos sonoros, intenção musical, improvisação, (re)criação, composição e “futmus” – uma atividade criada para a avaliação dos conteúdos musicais. O texto busca apresentar a ideia de que a sala de aula pode ser um laboratório criativo, capaz de proporcionar a ampliação do contato com novos horizontes, bem como o desenvolvimento musical natural e lúdico dos participantes.

Palavras-chave: Sons. Crianças. Músicas. Criação. Educação musical.

Sounds, children, musics: reports of a composer in the classroom

Abstract: This paper presents reflections on the musical composition in the classroom, starting from theoretical references that underlie the first author’s thought and from reports of experience with two musicalization classes, from the CMI - Integrated Music Center of the UFMG Music School. Reports will be presented on the exploration of sound objects, musical intent, improvisation, (re) creation, composition and “futmus” – an activity created to evaluate musical contents. The text seeks to present the idea that the classroom can be a creative laboratory, which can provide the expansion for a contact with new horizons, as well as the participants’ natural and playful musical development.

Keywords: Sounds. Children. Music. Creation. Music education.

¹ Mestrando em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, rubensneto.8@gmail.com

² Doutora, Escola de Música da UFMG, Departamento de Teoria Geral da Música, betaniaparizzi@hotmail.com

³ Doutor, Escola de Música da UFMG, Departamento de Teoria Geral da Música, sfreire@musica.ufmg.br



Introdução

Apresentamos neste artigo relatos de experiências vivenciadas pelo primeiro autor do texto como um compositor ministrando aulas para duas turmas de musicalização de crianças entre 7 e 12 anos de idade, no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O texto apresenta reflexões dos autores sobre os processos de criação em sala de aula e sobre os elementos técnicos utilizados para a esta prática. Nas seções que se seguem abordaremos questões referentes ao CMI - Centro de Musicalização Integrado, à composição e à educação musical, e, a seguir, apresentaremos os relatos de experiência e reflexões acerca da criatividade na sala de aula.

1. O CMI - Centro de Musicalização Integrado

O CMI - Centro de Musicalização Integrado é um órgão complementar⁴ da Escola de Música da UFMG. Dentre as ações do CMI na atualidade destacam-se: (1) três disciplinas optativas de Graduação, oferecidas com o objetivo de orientar estagiários, bolsistas e demais alunos interessados que ministram ou que pretendem ministrar aulas nos cursos oferecidos à comunidade; (2) o Projeto de Extensão Música para Todos que oferece formação musical gratuita a bebês, crianças e adolescentes por meio da participação em corais, orquestras, aulas de musicalização e instrumento; (3) pesquisas de Graduação, Mestrado e Doutorado, bem como a produção e publicação de artigos científicos; (4) cursos de música oferecidos à comunidade para bebês, crianças e adolescentes; (5) atendimento musicoterapêutico e educação musical especial para crianças com algum tipo de deficiência (PARIZZI, 2019).

É importante enfatizar que todas essas atividades estão intrinsecamente integradas, principalmente pelas disciplinas optativas que são frequentadas, como já mencionado anteriormente, por todos aqueles que ministram aulas nos cursos do CMI e que participam do projeto de extensão Música para Todos. Dentre essas disciplinas, o Planejamento C é a que orienta os alunos da Escola de Música em como ministrar aulas de

⁴ A Resolução 11/98 do Conselho Universitário da UFMG, em seu artigo 2º, define órgãos complementares como “organismos de natureza interdepartamental, vinculados administrativamente a uma Unidade Acadêmica, que desenvolvem atividades de interesse do ensino, da pesquisa e extensão”.



musicalização desde a faixa etária dos seis meses aos quinze anos de idade. Nesta disciplina são estabelecidos os conteúdos musicais básicos a serem priorizados com cada faixa etária, conteúdos esses organizados considerando sua progressividade e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos (PARIZZI, 2014).

A proposta pedagógica do CMI considera fundamentalmente os princípios de educadores musicais renomados, dos séculos XX e XXI, como Schafer (1933), Koellreutter (1915-2005), Swanwick (1937), Dalcroze (1865-1950), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Kodály (1882-1967), dentre outros. Dos três primeiros aqui citados, temos em comum a priorização da criação musical como ponto de partida para o trabalho musicalizador (KOELLREUTTER, 1997; SCHAFFER, 1992; SWANWICK, 2002), assunto que será desenvolvido nos próximos itens.

2. Composição e Educação Musical

Swanwick (2003) se refere à composição como todas as formas de invenção musical, considerando também a improvisação como uma composição sem o ônus da notação. Em síntese, é o ato de criar objetos musicais através da organização de materiais sonoros de maneira expressiva, podendo haver ou não experimentação com sons como tais. Para ele o principal valor da composição na educação musical não é o de produzir mais compositores, mas sim a percepção que pode ser obtida ao se relacionar com a música dessa maneira específica e muito direta. Em 2003, o autor também apontou a importância de um “espaço intermediário”, que representa uma imparcialidade da parte do professor referente a princípios e/ou regras estéticas impostas pela sua própria ideologia, para o bom funcionamento da educação musical (SWANWICK, 2003, p.43).

Em *O espírito criador e o ensino pré-figurativo*, Koellreutter (1997, p. 1-6) aponta que “sem o espírito criador não há arte, não há educação” e que esta é “uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem”. Para ele, tal espírito não é um dom da natureza, mas sim um “presente que recebem aqueles que a ele se conservam abertos”, sendo ele responsável por uma vida intensa e que nos tornaria “homens livres”. Aponta ainda que sua Escola deve ser um laboratório, onde o diálogo entre professores e alunos seria cultivado, adentrando e objetivando tudo que pode ser aprendido.



Schafer (1992 p. 296) considera um dever do educador musical a instigação à composição, e apontou que “a educação pode vir a ser novidade e profecia; não precisa se limitar a esclarecer a história tribal”. Para ele o que “interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor”. Apontou ainda que um grande desafio para o professor é aprender a ficar em silêncio e deixar a classe criar. Em seu livro *O ouvido pensante* (1992), o autor apresenta sua própria experiência como compositor na sala de aula, cujo objetivo foi ampliar a acuidade auditiva e a imaginação musical de seus alunos, apresentando seu conteúdo de maneira descritiva e não prescritiva, em suas palavras: “Nenhuma coisa, neste livro, diz: ‘Faça deste modo’. Ele apenas diz: ‘Eu fiz assim’” (SCHAFER, 1992, p. 14).

3. Relatos das experiências

Nas seções a seguir apresentamos a ideia de que uma turma de musicalização pode ser um laboratório de criação artística, tanto para o professor quanto para a classe, baseado nas experiências do primeiro autor com duas turmas de musicalização do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da UFMG. Serão apresentados, a seguir, relatos relativos à exploração dos objetos sonoros, intenção musical, improvisação, (re)criação, composição e “futmus” – uma atividade criada para a avaliação dos conteúdos musicais.

a) Exploração dos objetos sonoros

Pierre Schaeffer (1966) apresentou em seu Tratado dos Objetos Musicais as intenções da escuta, onde apontou que do objeto teoricamente “bruto” (ou seja, o objeto como ponto de partida para a audição), a escuta será voltada ou para a percepção exterior da origem do som (índices que revelam as circunstâncias do evento), ou a do seu sentido (seus valores, relativamente a uma determinada linguagem sonora). No caso de a intenção de escuta estar voltada para o som em si, como se dá com o instrumentista ou com o ouvinte acusmata⁵, índices e valores são renovados em prol de uma percepção global: negligenciando-se a fonte e o significado, percebe-se o objeto sonoro.

⁵ Ouvinte de música eletrônica (SCHAEFFER, 1966). que escuta sem enxergar a fonte sonora, como no caso de sons escutados através de alto-falantes.



Ele estava a criar com isso uma poética da escuta, pois cada indivíduo tem sua escuta diferente de acordo com suas percepções no mundo, o que abriu horizontes para novas práticas do fazer musical. Ao apresentar o estudo da tipomorfologia do objeto sonoro, criou o “solfejo”⁶ dos sons, do objeto sonoro (SCHAEFFER, 1967). Partindo deste mesmo princípio de uma descrição tipomorfológica do som, de um “solfejo”, foram feitas nas turmas de musicalização descrições dos sons e de seus comportamentos de maneira simplificada, lúdica.

Vários desses solfejos “simplificados” ou “lúdicos” dos objetos sonoros foram realizados como um exercício de percepção, de escuta. Para que além de altura, intensidade, duração, timbre e espaço, outros parâmetros do som, independentes da fonte, também foram levados em consideração “massa e textura, timbre harmônico, perfil de massa, perfil melódico, grão e *allure*”, como Schaeffer apontou na tipomorfologia do objeto sonoro (1966). A ideia do exercício era buscar por sons e descrevê-los. Para tais descrições, utilizamos muitas analogias com os outros sentidos. Como por exemplo: este som é áspero, como se tivessem vários grãos de arroz se mexendo em um balde de plástico; além disso é um “som pequenino”, mas composto de três partes: uma mais grave que lembra um balde, outro mais agudo do arroz com ele próprio e, por fim, um muito mais agudo do arroz no plástico.

b) Intenção musical

Após uma experiência em uma câmara anecóica, uma sala projetada para conter reflexões sonoras, Cage (1961) concluiu que o silêncio absoluto seria impossível. Dentro da câmara ele ainda ouvia seu sistema nervoso operando e seu sangue circulando. Silêncio então seria a perda da atenção, a não intenção de audição. Com isso, podemos concluir que denominamos música, no âmbito da escuta, aos sons para os quais temos uma intenção de audição musical. Considerando os conceitos de objetos musicais apresentados anteriormente neste texto, podemos ter então, não uma receita do que deve ser música, mas sim universos de possibilidades de acordo com os objetos e intenções musicais disponíveis.

⁶ Solfejo pode ser entendido como uma leitura musical por notas ou por vocalização, com o intuito de aprender a melodia (MICHAELIS). No caso do solfejo dos sons, seria a descrição objetiva do objeto sonoro.



Contextualizada essa experiência de Cage com as turmas, propus que se atentassem ao silêncio daquele momento, durante uns trinta segundos. Quais eram os sons que poderiam ouvir naquele momento, quais eram suas fontes sonoras e como era seu comportamento no espaço-tempo, ou seja, a sua tipomorfologia. Poderíamos considerar tais sons do silêncio como música também? Sim! Desde que haja a intenção musical por parte do sujeito. “A música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1992, p.35).

A música, ou melhor, o discurso musical se inicia e termina no silêncio. Com isso, a intenção musical validará o *status* música, o que abre o espaço para os improvisos musicais acontecerem como uma forma de se expressar musicalmente de maneira intuitiva, trabalhando bastante a criatividade das crianças.

c) Improvisação

Inicialmente, os improvisos foram, basicamente, experimentações sonoras livres com intenção musical. Cada um portava, pelo menos, um instrumento de percussão para sua exploração. O objetivo seria conhecer melhor o instrumento musicalmente, focando também nos “sons inesperados”, que são os sons que não esperaríamos encontrar naquele instrumento. Após essa exploração inicial, improvisos com processos aleatórios foram realizados como jogos musicais, formas geométricas, cores, texturas, dados com faces representando elementos musicais, dentre outros, indo, desta maneira, ao encontro das ideias preconizadas por Schafer, Koellreutter e Swanwick.

Para a condução dos improvisos em grupo, foram utilizadas referências como *Spontaneous inventions* (MCFERRIN, 1985) e o *Conduction*, de Butch Morris (STANLEY, 2009), além de outros elementos e estratégias de condução apontadas por Castro (2015) em sua dissertação de mestrado. Mais importante que seguir um método de condução livre de improvisos era estabelecer uma linguagem de comunicação fácil e prática para a interação com os alunos. Portanto, muitos gestos funcionavam de maneira instintiva. Segue abaixo uma pequena relação das intenções de gestos que mais foram utilizadas para as improvisações:

1. Entrada / corte;



2. Durações longas / curtas;
3. Nota sustentada (em uma só altura);
4. *Looping*⁷;
5. Controle de intensidades;
6. Registros agudo / médio / grave;
7. Panorama (gesticulação livre que representa o som).

Os improvisos conduzidos livremente trabalham de forma intensa com a criatividade de todos os envolvidos e, após um contato inicial com essa condução, os próprios alunos podem conduzir o grupo.

d) (Re)Criação

Como proposta do CMI nesse semestre, especificamente, foi solicitado que os professores de musicalização trabalhassem com, pelo menos, uma música de cada região do país. No decorrer do semestre trabalhamos diversas atividades de performance e de apreciação, mas aproveitamos também essas músicas da tradição popular brasileira para fazermos releituras dessas obras com os alunos.

Para iniciar o contato com a obra foram utilizados meios como a apreciação, solfejo absoluto, solfejo gráfico relativo, manossolfa⁸, memorização e repetição. Após o contato inicial as turmas recriaram a peça com elementos sonoros não presentes na versão que acabaram de conhecer, alterando sua forma, utilizando elementos cênicos, dentre outros. O objetivo foi ter uma releitura única, elaborada por daquela turma.

e) Composição

A partir de todas essas experiências, foram criados pequenos projetos de composição em grupo. Estes ocorreram com notações gráficas e físicas (com objetos), fazendo uso de formas geométricas, cores, texturas, dentre outros. O objetivo das notações era o de representar o que se esperava musicalmente com cada elemento da grafia ou representação, criando assim uma forma e estrutura como um guia para a

⁷ Repetição do mesmo material por tempo indeterminado.

⁸ Recurso de ensino-aprendizagem da pedagogia Kodály adaptada para gestos com uma mão por Curwen (1858).



improvisação. Koellreutter (1985, p. 36) apresentou quatro tipos de notação que nortearam o delineamento da metodologia em cada projeto de composição, sendo elas:

1. *Notação precisa*: tem objetivo de alcançar o máximo preciso possível;
2. *Notação aproximada*: sem comprometimento com a exatidão da correspondência dos símbolos da notação com os sons pretendidos;
3. *Notação roteiro*: somente delinea a sequência dos signos musicais;
4. *Notação gráfica*: apenas sugere, o executante a interpreta livremente.

A vantagem de se utilizar objetos físicos para notações gráficas ou de roteiro na sala de aula está na praticidade em reestruturar a forma e acrescentar ou diminuir elementos nela contidos.

O trabalho em grupo de construir algo da turma contribuiu bastante para o desenvolvimento social dos alunos, pois todos construíram o projeto, em todas as suas etapas, em colaboração com os colegas. A turma se empenhou muito para que todos tivessem uma parcela de contribuição criativa, mas não como uma exigência ou um árduo trabalho, mas sim em um ambiente mais amistoso, leve, divertido e descontraído.

f) "Futmus": avaliação dos conteúdos musicais

Para uma avaliação mais técnica da evolução musical dos alunos, sentia-me sempre entrando em um “beco sem saída”: abandonar todo esse lado criativo e realizar diagnósticos, ou deixar tudo livre, mas não conseguir examinar cada um de perto? Bom, essa pergunta se resolveu com algo que a princípio seria um problema na turma: os meninos tinham uma paixão enorme pelo futebol, sendo esta paixão tão grande que às vezes queria invadir o espaço da aula. Daí a ideia: por que não utilizar o futebol?

A proposta inicial foi de um pequeno desafio, uma brincadeira comum no futebol, onde dois pontos se tornam um gol e o objetivo é acertar uma bola dentro dele (no caso das aulas, preferencialmente com um chute). Quem acertasse o gol dividiria um desafio musical dado pelo professor com a turma inteira. Quem errasse faria um desafio musical, também dado pelo professor, sozinho. Isso abriu portas para pequenas criações,



improvisações, solfejos com manossolfa improvisados, leituras rítmicas à primeira vista, entre outros exercícios possíveis. Até quem não gostava de futebol adorava participar.

Com o tempo os próprios alunos criaram regras que deixariam tudo um pouco mais “divertido”: um cartão amarelo significaria uma advertência, para o aluno “se comportar”; dois amarelos ou um vermelho significaria que o aluno nem chutaria, já faria de uma vez o desafio sozinho; e cartões além desse vermelho variaram entre “suspensões” ou um “desafio impossível”, até o que eles criassem. Tudo isso ligado à uma cultura do esporte, onde errar é normal, perder ou ganhar é indiferente e participar é divertido. Por ser apenas um chute, o desvio do “foco música” era insignificante. Todos sabiam que o desafio musical era o protagonista ali.

A evolução e avaliação dos alunos, nesse contexto, aconteceu de maneira natural e muito divertida para todos os envolvidos. Os próprios alunos buscaram seu desenvolvimento de maneira orgânica. Os desafios proporcionaram uma avaliação individual para cada aluno, proporcionando uma personalização para cada caso, uma vez que inevitavelmente os alunos se encontravam em um desafio sozinhos. O desafio em grupo, além de promover a colaboração e integração da turma, ajudava muito os que tinham alguma dificuldade em cumprir os desafios.

4. Considerações finais

Neste texto apresentamos algumas reflexões e relatos do primeiro autor a partir de suas experiências com duas turmas de musicalização do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o primeiro semestre do ano de 2019. Foram apresentados alguns referenciais teóricos a respeito da composição na sala de aula, bem como sobre o funcionamento do CMI, e os relatos e reflexões do compositor acerca da criação musical e sonora com as crianças.

Apresentamos aqui a ideia de que a sala de aula pode ser um excelente laboratório criativo para uma turma de musicalização, podendo abrir ótimos diálogos com novas poéticas, novos pensamentos, novas tecnologias, entre outros. Isso não só proporcionou a ampliação para um contato da turma com novos horizontes, como



proporcionou um desenvolvimento musical natural e lúdico. Na sala de aula, o autor encontrou um espaço “cultural intermediário” entre o nós e os outros (SWANWICK, 2002, p.45) para o fazer musical. E não só isso, para um fazer “musical-nós”. Lá pôde existir liberdade de verdade para a experimentação, para a manifestação do indivíduo com sua percepção em todas suas dimensões. Para este professor/compositor, o mais gratificante de tudo isso foi poder contemplar a felicidade dos alunos na exploração de sua própria criatividade.

Referências

CAGE, John. **Silence: lectures and writings**. Middletown, Wesleyan University Press, 2011.

CASTRO, Guilherme Peluci de; OLIVEIRA, João Pedro. **Problemas de performance em improvisação dirigida**: um estudo comparativo dos sistemas de Soundpainting e Conduction ®. 2015. 192 f., Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/AAGS-A3NM24>>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

CURWEN, John. The standard course of lessons on the tonic sol-fa method of teaching to sing. **The Musical herald**, n. 64, p. 177, 1858.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6, p. 53-59, 1997.

KOELLREUTTER, Hans Joachim; ZAGONEL, Bernadete; LA CHIAMULERA, Salete M. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. Movimento, 1985.

MCFERRIN, Bobby et al. **Spontaneous inventions**. Manhattan/Atlantic Records CDP-7-46298-2, 1985.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 setembro de 2019.

PARIZZI, Betânia. **Projeto CMI – Órgão Complementar**. Escola de Música da UFMG, 2014.

_____. **Projeto CMI – Centro de Musicalização Integrado**. Escola de Música da UFMG. Sistema de Informação da Extensão, 2019.

SCHAEFFER, P. **Solfège de l'objet sonore**. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

_____. **Traité des objets musicaux**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.



STANLEY, Thomas Taylor. **Butch Morris and the art of conduction**. 2009. Tese de Doutorado.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education**. Routledge, 2003.

_____. **Teaching music musically**. Routledge, 2002.