



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO ARTES - IARTE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPOSIÇÃO MUSICAL NA
ESCOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO *MINDS ON MUSIC - COMPOSITION FOR
CREATIVE AND CRITICAL THINKING***

Uberlândia, junho de 2023.

BRUNO GUSTAVO DAMASCENO COSTA

PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO *MINDS ON MUSIC - COMPOSITION FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING*

Monografia apresentada em cumprimento da avaliação da disciplina Pesquisa em Música III e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Curso Graduação em Música: Licenciatura - Violino, sob a orientação da profa. Lilia Neves Gonçalves.

Uberlândia, junho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que desempenharam um papel fundamental em minha jornada acadêmica e pessoal. Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, especialmente aos meus pais e irmãos, por todo o apoio e pelas condições que me permitiram seguir minha paixão pela música e cursar o ensino superior em período integral, apesar dos desafios e da desvalorização dessa área em nosso país. Seu amor, incentivo e sacrifícios são inestimáveis, e sou profundamente grato por tudo o que fizeram por mim.

Também gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Lília Neves Gonçalves, por sua competência excepcional, paciência incansável, abertura e apoio além dos limites acadêmicos. Ela tem sido um pilar fundamental em minha jornada, inspirando-me a ser uma pessoa melhor e, conseqüentemente, um aluno, músico, professor e pesquisador mais dedicado. Sua orientação valiosa e seu encorajamento constante têm sido essenciais para o meu crescimento.

Aos meus amigos, especialmente Hellen, Felipe, Milenna, Arthur, João e Matheus, gostaria de expressar minha gratidão por estarem ao meu lado e por todo o apoio que me deram durante minha jornada. Quero fazer um agradecimento particular ao Hiago, por ter sido um porto seguro para mim nessa reta final, ouvindo incansavelmente sobre meu TCC ao longo de vários meses e me incentivando a buscar sempre o melhor. Sua presença constante e seu incentivo foram inestimáveis e tiveram um impacto significativo no meu crescimento pessoal e, por consequência, acadêmico.

Expresso minha gratidão a todos os professores que cruzaram meu caminho durante a graduação. Com convicção, digo que foi graças a professores inspiradores, apaixonados por seu ofício e dedicados a compartilhar o melhor de si com os outros, que minha graduação se tornou uma experiência singular. Poderia passar dias contando sobre as experiências fantásticas que vivi, especialmente no que se refere à educação.

Quero estender um agradecimento especial aos professores da banca, Daniel Menezes Lovisi e Maria Cristina Lemes de Souza Costa, que foram cuidadosamente convidados. Sua excelência na docência proporcionou orientações valiosas, ferramentas essenciais e inspiração em diversos aspectos da minha jornada acadêmica e artística. Como indivíduo, aluno e artista, fui beneficiado pela *expertise* e generosidade de vocês.

Também gostaria de expressar minha profunda gratidão à psicóloga Rafaella, minha terapeuta nos últimos anos. Com seu profissionalismo e empatia, ela tem sido fundamental no

enfrentamento dos meus desafios internos, impulsionando-me a ser cada vez mais autêntico. Seu apoio teve um impacto significativo em minha vida acadêmica, especialmente nos momentos finais repletos de ansiedade. Sou imensamente grato por seu trabalho dedicado e por me ajudar a lidar com os desafios emocionais que surgiram ao longo dessa jornada.

Por fim, expresso meu sincero agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada acadêmica e pessoal. Seu apoio e influência foram fundamentais para o meu crescimento como indivíduo e cidadão. Graças a cada um de vocês, pude me desenvolver plenamente como um ser histórico, social e cheio de possibilidades ao longo desses anos. Meu profundo agradecimento por fazerem parte dessa trajetória e pelo impacto positivo que tiveram em minha vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desvelar a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical concebida no livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*”, de Michelle Kaschub e Janice Smith (2009), destinado à escola de educação básica. Já os objetivos específicos são: identificar concepções e fundamentos que subsidiam a prática pedagógica do ensino da composição musical nesse livro; apresentar os conteúdos musicais, bem como os critérios de escolha das autoras; levantar estratégias para o ensino da composição no livro selecionado; expor perspectivas de educação musical e de composição musical das autoras. O livro analisado é destinado ao professor de música, e foi tomado como fonte de pesquisa que representa uma visão de mundo e faz parte da cultura escolar. Esses fundamentos metodológicos foram abordados a partir de autores como Choppin (2002), Escolano Benito (2012), Gatti Júnior (1997), Lima (2012), Jusamara Souza (1997), Tourinho (1995) e Gonçalves e Costa (1998). Para tal, ao explorar o uso do livro como recurso para o professor de música, destacou-se sua natureza multifacetada, abrangendo não apenas seu papel como fonte de pesquisa, mas também como um material depositário de ideias e de cultura que “molda” e é representante de concepções educacionais, sociais e culturais. Através da análise do livro “*Minds on music*”, foi possível acessar sua proposta pedagógica, os conteúdos abordados e os critérios de seleção dos conteúdos músico-compositivos adotados pelas autoras. Com base nessa análise, foram selecionadas e organizadas estratégias propostas pelas autoras para o ensino da composição musical, fornecendo orientações teóricas e práticas para educadores musicais interessados em promover uma abordagem criativa da composição musical na educação básica.

Palavras-chave: livro didático de música; composição musical; ensino-aprendizagem de composição musical; educação musical.

LISTA DE FIGURAS

Figure 1 - Capa do livro “ <i>Minds on music, composition for creative and critical thinking</i> ” ...	28
Figure 2 - Michele Kaschub	38
Figure 3 - Janice Smith.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do uso de recursos de escrita para organização do texto escrito neste trabalho	34
Quadro 2 - Estrutura do livro “Minds on music: composition for creative and critical thinking”	41
Quadro 3 - Componentes importantes expostos pelas autoras para o planejamento de um projeto de composição na escola.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
<i>Contextualizando a temática</i>	11
<i>Objetivos e justificativa</i>	14
<i>Estrutura do trabalho</i>	15
PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A COMPOSIÇÃO COMO PRÁTICA MUSICAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA	18
1.1 A composição na formação musical	18
1.1.1 Composição como prática musical	18
1.1.2 Composição como recurso para ensinar música	19
1.2 Composição musical no currículo	21
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: O LIVRO COMO RECURSO PARA O PROFESSOR DE MÚSICA	23
2.1 O livro como fonte de pesquisa	23
2.1.1 O livro como fonte: definições e aproximações	23
2.1.2 O livro didático de música para a escola como fonte de pesquisa	25
2.2 Critérios de escolha do livro	26
2.3 O livro “ <i>Minds on music, composition for creative and critical thinking</i> ”, de Michelle Kaschub e Janice Smith	27
2.4 Operações analíticas desta proposta	29
2.4.1 A organização da leitura	30
2.4.2 A tradução como interpretação	31
2.4.3 A escrita adotada	32
PARTE II - ANÁLISE DO LIVRO <i>MINDS ON MUSIC - COMPOSITION FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING</i> - Michele Kaschub e Janice Smith (2009)	36
CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO DO LIVRO: <i>MINDS ON MUSIC: COMPOSITION FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING</i>	37
3.1 A materialidade do livro	37
3.2 Estrutura e organização do livro	40
3.3 Conteúdo do livro	42
3.3.1 Capítulo 1 - Ensino e aprendizagem da composição musical	42
3.3.2 Capítulo 2 - Jovens compositores compondo: características, capacidades criativas e composições	48
3.2.3 Capítulo 3 - Papéis dos suportes: ferramentas, atividades e professores	59
3.2.4 Capítulo 4 - Preparando para compor	67
3.2.5 Capítulo 5 - Avaliação	75
3.2.6 Capítulo 6 - Projetando e trabalhando em comunidade de composição	79
3.2.7 Capítulo 7 - Compondo na primeira infância	85
3.2.8 Capítulo 8 - Compondo nas séries finais da “ <i>Elementary School</i> ”	99
3.2.9 Capítulo 9 - A transição para “ <i>Middle School</i> ”, compondo nas 5 ^a e 6 ^a séries (10 e 11 anos de idade)	111

3.2.10 Capítulo 10 - Compondo nas séries finais da “ <i>Middle School</i> ” - 7 ^a a 8 ^a séries (12-13 anos de idade).....	123
3.2.11 Capítulo 11 - Compondo na “ <i>High school</i> ” - (14 aos 17 anos de idade)	138
3.1.12 Capítulo 12 - O programa de composição	155

CAPÍTULO 4 - ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA..... 166

4.1 Capacidades composicionais	167
4.2 Etapas composicionais.....	169
4.3 Planejamento	174
4.3.1 Características dos compositores.....	175
4.3.2 Foco e princípios musicais/composicionais de apoio.....	175
4.3.3 Capacidades composicionais	176
4.3.4 Contexto composicional	177
4.3.5 Ferramentas composicionais.....	178
4.3.5.1 Ferramentas de produção sonora	178
4.3.5.2 Ferramentas de registro	179
4.3.5.2.1 Portfólios.....	180
4.3.5.2.2 Criando os “Cadernos de esboços”	181
4.3.6 Pré-requisitos	182
4.3.7 Atividades co-composicionais.....	183
4.3.8 Diretrizes da tarefa.....	184
4.3.9 Fazendo conexões.....	184
4.3.10 Avaliação das composições	186
4.4 As bases para proposta do ensino de composição nos níveis escolares	191
4.4.1 Compondo na primeira infância	191
4.4.1.1 Bases para o ensino da composição.....	191
4.4.1.2 Diretrizes das atividades.....	194
4.4.2 Compondo nas séries finais da “ <i>Elementary school</i> ” – 9 e 10 anos.....	195
4.4.2.1 Bases para o ensino da composição.....	195
4.4.2.2 Diretrizes das atividades.....	196
4.4.3 A transição para “ <i>Middle School</i> ” composição nas 4 ^a e 5 ^a series.....	197
4.4.3.1 Bases para o ensino da composição.....	197
4.4.3.2 Diretrizes das atividades.....	198
4.4.4 Compondo nas séries finais da “ <i>Middle School</i> ” – 12 e 13 anos	199
4.4.4.1 Bases para o ensino da composição.....	199
4.4.4.2 Diretrizes das atividades.....	200
4.4.4.3 Compondo nos Cursos exploratórios de música.....	200
<i>Coletando e registrando ideias</i>	202
<i>Considerações sobre grupos corais</i>	202
<i>Considerações sobre grupos instrumentais</i>	203
<i>Desenvolvendo peças musicais</i>	204
<i>Editando</i>	204
<i>Performance</i>	205
<i>Reflexão</i>	205
4.4.5 Compondo na “ <i>High School</i> ” – Ensino Médio.....	205
4.4.5.1 Bases para o ensino da composição.....	205
4.4.5.2 Composição nos contextos da “ <i>High School</i> ”	206
<i>Composição em aulas de Apreciação musical</i>	207
<i>Composição em aulas de teoria musical</i>	207

<i>Composição em aulas de cordas dedilhadas e teclado</i>	208
<i>Cursos de música e mídia</i>	209
<i>Compondo em conjuntos musicais de performance.....</i>	210
<i>Cursos de composição</i>	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
<i>O trabalho realizado</i>	212
<i>Premissas que fundamentam o trabalho das autoras Michele Kaschub e Janice Smith (2009)</i> <i>.....</i>	212
<i>Contribuições deste trabalho</i>	217
REFERÊNCIAS	219
ANEXOS	225
ANEXO A	225
ANEXO B	226

INTRODUÇÃO

Minhas experiências musicais, quando criança, tiveram um impacto importante nos gostos e práticas musicais que tenho hoje em dia. Por mais que o contato com a música na rádio e afins tenha sido importante, foi através das músicas de animações, filmes e jogos que me vi movido e comovido com a área.

Ao ver e ouvir tais mídias e perceber o impacto que as articulações sonoras causavam na minha experiência, que passei a enxergar, na música, uma forma de vivenciar cada vez mais momentos prazerosos. Isso instigou em mim a vontade de proporcionar tais momentos a outras pessoas, através da composição musical.

Posso dizer que, antes mesmo de aprender qualquer instrumento, o interesse pela composição musical, pela manipulação e criação sonora, era latente e motivo suficiente para me fazer adentrar aos vários mundos da música. Porém, ao me propor a aprender música através dos modelos tradicionais de educação, para desenvolver tais práticas criativas, me deparei com uma realidade diferente do esperado.

Durante a minha formação, aulas em conservatório, projetos sociais e universidade, a composição nunca foi abordada ou estimulada diretamente. Essa carência de práticas criativas nas experiências musicais não ocorre somente na minha formação, mas na formação da maioria dos músicos, tal como atestado também por Bellodi e Fonterrada (2006). Enquanto percebe-se que em boa parte do ensino de arte (nas artes visuais, dança, teatro e literatura), a criação, ou a produção artística, tem papel importante no aprendizado dos alunos, na música, o tratamento quase sempre é o de reprodução (HOGENES; VAN OERS; DIEKSTRA, 2014, p. 1-2).

A escassez de experiências e até de informação em relação aos processos de ensino-aprendizagem¹ de habilidades criativas são algumas das possíveis razões para uma certa intangibilidade das mesmas, e uma supervalorização daqueles que as desenvolvem. O fato é que a prática composicional ainda é mínima nos ambientes escolares, sejam eles de educação básica, ou sejam até mesmo de ensino de música em escolas específicas de música.

Contextualizando a temática

Como o acesso direto ao processo composicional é a própria composição, é comum, àqueles que não foram estimulados, a ideia de que essa habilidade é para poucos

¹ Adota-se, neste projeto, ensino-aprendizagem unidos por hífen por acreditar que o processo de ensinar e de aprender são faces de uma mesma moeda quando alunos e professores vivenciam a prática educativa.

(CRISTÓVÃO; WEINGARTNER, 2016, p. 4). Porém, como afirma Webster (2016), “o trabalho criativo é o resultado de anos de prática, trabalho árduo, experiências pessoais com outras pessoas e interações sociais comumente associadas ao domínio da música” (p. 27, tradução minha)². Sendo assim, não há um motivo concreto para que a composição não esteja satisfatoriamente presente nos espaços escolares.

Em 1979, o pesquisador e pedagogo da educação musical Keith Swanwick, preocupado com a estrutura da educação musical como um todo, publicou o livro “A basis for music education” no qual ele, dentre outros aspectos tratados, apresenta suas ideias sobre os “parâmetros da educação musical”, defendendo um envolvimento direto dos estudantes com a música a partir de três atividades centrais, quais sejam: composição, performance e audição. Segundo esse autor:

há dois pontos educacionais cruciais para se ter em mente quando consideramos os modos como as pessoas se relacionam com a música. O primeiro deles é que professores deveriam se preocupar em promover experiências musicais específicas de algum tipo. O segundo é que os estudantes deveriam desempenhar diferentes papéis em uma variedade de ambientes musicais. As pessoas encontrarão seus caminhos individuais dentro das diferentes áreas da música. É nossa responsabilidade manter os vários caminhos e não insistir que haja somente uma única estrada, talvez a que nós próprios seguimos. A questão crucial é procurar aquelas atividades que proporcionem envolvimento direto e não apenas uma experiência quase musical (SWANWICK, 1979, p. 42-43, tradução minha)³.

Para explicar a ideia desse “envolvimento direto com a música”, esse autor estrutura e apresenta seu “modelo de ensino de música”, o C(L)A(S)P, que envolve atividades nas várias áreas que se interrelacionam em música: a composição (C), os estudos da literatura (história da música, teoria da música, dentre outras) (L), a audição (A), a aquisição de habilidades (habilidades técnicas, leitura musical, dentre outros) (S) e a performance (P).

Swanwick (1979, p. 43), quando se refere à composição, inclui “todas as formas de invenção musical e não somente obras que são escritas a partir de algum tipo de notação”

² No original: “Creative work is the result of years of practice, very hard work, personal experiences with others, and social interactions commonly associated with the domain of music” (WEBSTER, 2016, p. 27).

³ No original: “There are then two crucial educational points to be kept in mind as we consider the modes of relationship between people and music. The first of these is that teachers should be concerned with the promotion of specific musical experiences of one kind or another. The second is that students should take up different roles in a variety of musical environments. People will find their individual paths into particular areas of music. It is our responsibility to keep the various roads clear and not insist that there is only one narrow avenue, perhaps the one we took ourselves. The crucial thing is to seek out those activities which give direct involvement and not to skate about on quasi musical enterprises” (SWANWICK, 1979, p. 42-43).

(tradução minha)⁴. Nesse sentido, para ele a improvisação “é uma forma de composição sem notação” [...] e a composição “é o ato de produzir um objeto musical através da combinação de materiais sonoros de alguma forma expressiva. Pode ser ou não experimentação com sons” (SWANWICK, 1979, 43, tradução minha)⁵. Swanwick ainda complementa que

qualquer que seja a forma que ela tome, o principal valor da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas sim, pelos insights que podem ser obtidos a partir dela, levar o aluno a relaciona-se com música de maneira particular e muito direta” (SWANWICK, 1979, p. 43, tradução minha)⁶.

Apesar de Swanwick não ter sido o único educador musical a empreender estudos argumentando em favor da composição musical no ensino-aprendizagem de música e em prol da sua presença nos currículos escolares, ele também desenvolveu, juntamente com Tillman, uma teoria sobre o desenvolvimento da composição musical de crianças (SWANWICK; TILLMAN, 1986). Dentre vários motivos, Swanwick ficou conhecido por:

[...] defender e elaborar modelos que tornam possíveis a vivência musical para indivíduos (bebês, crianças, jovens e adultos) não tendo como objetivo único a formação de intérpretes e especialistas virtuosos na música erudita, mas proporcionar uma significativa experiência emocional e intelectual através da prática musical (MALAQUIAS, 2015, p. 2).

Vários outros autores como Kratus (1990), França e Swanwick (2002), Maffioletti (2005), Beineke (2008), Kaschub e Smith (2009), Hickey (2012), Cristóvão e Weingartner (2016), Webster (2016) e Silva (2017) também veem a composição como uma possibilidade para desenvolvimento musical mais amplo.

No Brasil há alguns estudos e trabalhos pioneiros nesse sentido, como os de Beineke (2008; 2009), que abordam a aprendizagem criativa no ensino musical de crianças, por meio de práticas composicionais, e o de Maffioletti (2005), que busca “compreender como surge o conhecimento novo na composição musical infantil” (p. 17). Embora os trabalhos tenham a composição musical como um fator importante, o objeto em si não é a composição, mas sim as

⁴ No original: Under this heading is included all forms of musical invention, not merely works that are written down in any form of notation (SWANWICK, 1979, p. 43).

⁵ No original: Improvisation is, after all, a form of composition without the burden [...]. Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way. There may or may not be experimentation with sounds as such (SWANWICK, 1979 p. 43).

⁶ No original: “Whatever form it may take, the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner” (SWANWICK, 1979 p. 43).

interações entre crianças e música. O foco está nos processos criativos que elas (as crianças) podem desenvolver, por meio da composição, em sala de aula.

Como apontam Bellodi e Fonterrada (2006); Hogenes, Van Oers e Diekstra (2014) e Silva (2017), os estudos sobre esse tema vêm crescendo, porém ainda são poucos os que articulam “quando”, “onde”, “como” e “porque” a composição musical pode ser estimulada e experienciada nas aulas de música.

Por isso, torna-se cada vez mais urgente a realização de pesquisas e produções que explorem o ensino da composição, abarcando propostas pedagógicas que possam subsidiar a atuação do professor em sala de aula.

Objetivos e justificativa

Interessa aqui, então, focar nesta pesquisa em materiais destinados à professores de música que apresentem e fundamentem propostas, conteúdos e estratégias destinadas ao ensino-aprendizagem da composição musical e que, por sua vez, possam embasar as práticas pedagógicas dos professores nas aulas de música

Sendo assim, a pergunta desta pesquisa é como a construção pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical é concebida em livros destinados ao ensino dessa prática musical na escola de educação básica?

O objetivo geral é desvelar a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical concebida no livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*”, de Michelle Kaschub e Janice Smith (2009), destinado à escola de educação básica.

Já os objetivos específicos são:

- Identificar concepções e fundamentos que subsidiam a prática pedagógica do ensino da composição musical nesse livro;
- Apresentar os conteúdos musicais, bem como os critérios de escolha das autoras no material analisado;
- Levantar estratégias para o ensino da composição no livro selecionado;
- Expor perspectivas de educação musical e de composição musical das autoras.

Ao se propor a estudar a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical para escolas de educação básica no livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*”, de Michelle Kaschub e Janice Smith (2009), ainda pergunta-se: Por que estudar um livro de música? Em primeiro lugar, para fomentar debates sobre o livro de música nos seus aspectos diversos e funções múltiplas e no que se refere à construção pedagógica do

ensino-aprendizagem da composição musical. Em segundo, para compreendê-lo em um contexto que possibilite inferências sobre seus usos e apropriações de professores no âmbito de suas práticas de ensino da composição musical em escolas de educação básica. E, em terceiro lugar, para levantar aspectos relacionados a teorias que possam fundamentar práticas de ensino-aprendizagem da composição musical em sala de aula.

O presente trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de abordagens que busquem, mesmo que de forma inicialmente simples, expandir, esclarecer e fornecer discussões que auxiliem educadores e alunos a adentrarem nas vastas possibilidades da composição musical durante a formação musical, bem como no seu processo de ensino-aprendizagem nas aulas de música.

Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: começa com a Introdução, que contextualiza a temática, apresenta os objetivos e justificativa do estudo, além de mencionar a estrutura do trabalho.

Em seguida, temos a Parte I – “Fundamentos teóricos-metodológicos”, composta pelo Capítulo 1 “Fundamentos teóricos: A composição como prática musical para o ensino-aprendizagem de música” e Capítulo 2 “Fundamentos metodológicos: O livro como recurso para o professor de música”. O Capítulo 1 aborda os fundamentos teóricos da composição como prática musical para o ensino-aprendizagem de música, explorando sua importância na formação musical e como recurso para o ensino. Já o Capítulo 2 trata dos fundamentos metodológicos, com foco no livro como recurso para o professor de música. São discutidos temas como o uso do livro como fonte de pesquisa, critérios de escolha do livro e uma análise geral do livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*” de Michelle Kaschub e Janice Smith, sendo apresentadas também, as operações analíticas utilizadas, bem como discussões a respeito do processo de tradução do livro e de organização do trabalho.

Na sequência, temos a Parte II – “Análise do livro *Minds on music: composition for creative and critical thinking*”, composta pelos Capítulos 3 e 4. O Capítulo 3 “Descrição do livro: *Minds on music: composition for creative and critical thinking*” descreve o livro, abordando sua materialidade, estrutura e organização, bem como seu conteúdo. O Capítulo 4 “Estratégias para níveis escolares da educação básica” apresenta estratégias para os níveis escolares da educação básica, explorando como o livro pode ser utilizado no ensino de composição em diferentes contextos educacionais.

Por último, estão as “Considerações Finais”, onde são apresentadas as conclusões e reflexões finais do estudo.

PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A COMPOSIÇÃO COMO PRÁTICA MUSICAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MÚSICA

1.1 A composição na formação musical

Analisando os estudos acessados que consideram a composição musical como um fator importante para formação e na prática musical individual e/ou coletiva do músico, chegou-se à conclusão de que os mesmos poderiam ser organizados em dois grandes tópicos. No primeiro, estão expostos trabalhos que, focados na aprendizagem criativa, veem a composição musical como um meio para se alcançar outros objetivos musicais; no segundo, estão aqueles estudos que colocam a composição no centro da educação musical, no processo de aprendizagem musical, ou que a consideram tão importante quanto a performance musical.

Por último, nesta revisão bibliográfica, são expostas pesquisas e reflexões relacionadas com a organização de propostas curriculares para o ensino-aprendizagem da composição musical em escolas de educação básica.

1.1.1 Composição como prática musical

Alguns autores defendem que a composição deveria fazer parte, ativamente, das práticas rotineiras dos músicos. Segundo Madalozzo (2015), “a composição musical é um processo fundamental na produção musical de todas as culturas, já que, para que se possa escutar e estudar música, obviamente deve haver um processo inicial de criação” (p. 9).

Também nessa linha, França e Swanwick (2002) argumentam que “a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: [...] é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada”. Os autores afirmam que “esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8-9).

Aprofundando o argumento de que a composição é um processo recorrente do fazer musical, Hickey (2012) observa que a prática composicional, criativa em geral, é tão comum às crianças quanto inventar histórias, jogos, explorar arte usando os dedos para manipular tinta e/ou giz de cera, e pode ser explorada desde cedo. O que comumente acontece é tal prática criativa ser reduzida com o tempo, quando os estudantes passam a frequentar e assimilar o “ensino formal” (HICKEY, 2012, p. 3).

Ao defender a necessidade de práticas criativas na prática musical, Silva (2017) argumenta que, “seja sob a forma de improvisação, composição ou qualquer outro tipo de experimentação, a ação de criar implica uma envolvimento pessoal, a integração de algo próprio, no fundo, dar um pouco de si” (SILVA, 2017, p. 38).

De forma geral, esses autores reconhecem a importância da composição como uma atividade de experimentação importante para um desenvolvimento musical mais holístico, em prol de um fazer musical cada vez mais prazeroso e consciente.

1.1.2 Composição como recurso para ensinar música

No Brasil, grande parte dos trabalhos em torno da composição musical na educação musical, dentre os aqui apresentados, pensam a composição “como uma importante ferramenta pedagógica” (CRISTÓVÃO; WEINGÄRTNER, 2016, p. 7) para o ensino-aprendizagem de música. Tais trabalhos identificam uma lacuna no ensino musical ao trazer à tona a falta “de estímulo ao desenvolvimento dos processos criativos e da improvisação, o que torna o aprendizado musical pouco atraente, por mostrar-se desvinculado de uma prática lúdica e de uma vivência sonora rica e estimulante” (BELLODI; FONTERRADA, 2006, p. 2).

Como mencionado, é visível que a composição não é uma prática comum no ensino de música no Brasil. Trabalhos como "A composição em sala de aula: excerto da experiência vivida nas oficinas de jogos musicais" de Reis e Oliveira (2013); o “Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica” de Beineke (2015); o relato de experiência “A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de Estágio” de Cristóvão e Weingärtner (2016); e o “ ‘Vamos brincar de compor?’, experiências na educação musical formal” de Maheirie e Barreto (2019) defendem a necessidade de aulas e interações que envolvam criatividade em aula de música, e isso tem atraído o olhar dos pesquisadores para as práticas composicionais.

Possivelmente, os trabalhos nacionais mais completos, que buscam investigar a composição como recurso para incrementar a aula de música no país, são as teses de Maffioletti (2005) e Beineke (2009).

Segundo Maffioletti (2005), aprender a compor é “aprender a compor a si mesmo, como pessoa que pode compreender e criar significados para alimentar suas trocas simbólicas na cultura” (p. 241). Com o objetivo de “compreender como surge o conhecimento novo na composição musical infantil” (p. 18), a autora argumenta que, “usar a música como forma de expressão é acreditar na possibilidade de um entendimento mútuo. Por trás das decisões

estéticas da composição, está a apreensão de significados culturais, e a atribuição de significados próprios” (p. 241).

Beineke (2009, p. 76), em seu estudo de caso realizado em aulas de música de uma turma da 2ª série do ensino fundamental (atual 3º ano do ensino fundamental), investiga como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto do ensino de música na educação básica. Beineke conclui que as dimensões da aprendizagem criativa se articulam no ciclo estabelecido entre as atividades de composição em grupo, apresentação e crítica musical, acionando processos não lineares e estabilização e desestabilização das ideias de música construídas intersubjetivamente em sala de aula (BEINEKE, 2009, p. 237).

Como o objetivo desses autores não é formar, necessariamente, pessoas que irão viver da composição, o foco principal está em elevar o nível de experiência e excelência dos alunos na música como um todo.

Já o trabalho de Freedman (2013) busca na composição e na exploração de tecnologias eletrônicas uma forma de musicalizar os alunos. Para essa autora, “todos os alunos podem ter experiências práticas significativas de aprendizagem aplicada que afetarão não apenas sua experiência e aprendizagem musical, mas também sua compreensão e conforto com as tecnologias do século XXI” (FREEDMAN, 2013, p. 7, tradução minha)⁷. A autora pontua que as tecnologias trouxeram oportunidades, que antes eram para poucos, de compor, manipular, salvar, ouvir música, e até mesmo imprimir partituras, sem precisar saber muito sobre teoria musical tradicional ou notação (FREEDMAN, 2013, p. 7, tradução minha).

Cristóvão e Weingärtner (2016) enxergam a composição como uma forma de experiência musical. “Não como a criação de uma obra extensa e complexa, mas como uma experiência de experimentar, criar e modificar o que era apresentado como matéria prima” (p. 4). Eles justificam tal visão argumentando sobre uma perspectiva comum à prática composicional de que:

comumente se utiliza a ideia de compor como algo grandioso, acarretando assim, que alunos com menor experiência musical, se sintam incapazes de compor uma música. Mas, quando a composição é abordada como um momento de criação musical e de desenvolvimento da criatividade, ela se torna mais acessível e próxima a todos (CRISTÓVÃO; WEINGÄRTNER, 2016, p. 4)

⁷ No original: “All students can have meaningful hands-on applied learning experiences that will impact not only their music experience and learning but also their understanding and comfort with twenty-first-century echnology (FREEDMAN, 2013, p. 7).

Em seu artigo, Kratus (1990) defende a prática da composição como sendo importante no currículo escolar, junto com a improvisação e a performance, como ferramentas para o desenvolvimento e aprendizado da criatividade na música.

Pensando em uma forma de estruturar um currículo de música que incorpore práticas criativas, Kratus (1990) afirma que todo ato criativo consiste em três componentes: (1) a pessoa que cria, (2) o processo de criação e (3) o produto criado”⁸. O primeiro componente, “pessoa que cria”, tem como meta final que os estudantes consigam abordar atividades musicais (improvisação, composição e performance) de maneira criativa (KRATUS, 1990, p. 2, tradução minha)⁹. O segundo componente, “processo de criação”, objetiva que os alunos consigam “se expressar musicalmente através da improvisação, composição e performance criativa” (Idem, p. 2, tradução minha)¹⁰. E o terceiro, e último componente, “produto criado”, no qual o professor olha para as características musicais das composições dos alunos, tem como principal objetivo que os alunos possam usar seus conhecimentos de “elementos musicais” (ritmo, melodia, timbre, dinâmicas) e “princípios musicais” (repetição, desenvolvimento, contraste) na produção criada (KRATUS, 1990, p. 2, tradução minha)¹¹.

Pensando a composição como um fator importante na prática musical como um todo, e ferramenta útil para o desenvolvimento de diversas habilidades musicais, os trabalhos acima citados são uma pequena amostra das várias pesquisas e abordagens presentes na literatura da área. Tais trabalhos defendem as práticas criativas como essenciais na formação do músico e veem na composição musical uma forma de realizá-las.

1.2 Composição musical no currículo

Segundo Webster (2016), os anos 1990 foram de grande desenvolvimento para a literatura referente ao ensino da composição musical, principalmente, nos Estados Unidos. Isso se deve, segundo o autor, dentre outros fatores, à edição de maio de 1990 do “Music Educators Journal”, produzido pela “National Association for Music Education” (NAME), uma

⁸ No original: “every creative act consists of three components: (1) the person who is creating, (2) the process of creation, and (3) the product that is created” (KRATUS, 1990, p. 2).

⁹ No original: “students will approach musical activities (improvisation, composition, performance) in a creative manner” (KRATUS, 1990, p. 2).

¹⁰ No original: “students will express themselves musically through improvisation, composition, and creative performance” (KRATUS, 1990, p. 2).

¹¹ No original: “students will apply an understanding of musical elements (e.g., rhythm, melody, timbre, dynamics) and musical principles (e.g., repetition, development, contrast) to the production of created music” (KRATUS, 1990, p. 2).

organização de educadores musicais americanos, dedicada a promover e defender a educação musical como parte do currículo básico das escolas nos Estados Unidos.

Na busca por desmistificar a composição “como algo apenas para aqueles alunos ‘especiais’” (WEBSTER, 2016, p. 27), nessa edição da revista, o chamado “foco especial” foi o “pensamento criativo na música”. Assim sendo, vários autores viram não somente a necessidade, mas a possibilidade de publicar seus trabalhos sobre o ensino da composição musical (WEBSTER, 1990; KRATUS, 1990; MOORE, 1990; CAMPBELL, 1990; DAVIDSON, 1990). A comoção gerada, em prol de uma educação musical mais criativa, estimulou Webster a revisitar o tema em 2016.

Em uma nova leitura da literatura, percebe-se que vários autores (MAJOR; COTTLE, 2008; BOLDEN, 2009; KOOPS, 2009; BREEZE, 2009; STRAND, 2009; BAXTER e SANTANTASIO, 2012; MENARD, 2013) passaram a escrever sobre a prática da composição no currículo escolar, no intento de apresentar a professores e alunos os ganhos em abordar a composição musical no ensino-aprendizagem de música na escola.

Na Europa também são encontrados alguns trabalhos na área (WIGGINS, 1990; KENNEDY, 2002; KORS; VAN DE VEERDONK, 2006). Em seu artigo, Hogenes, Van Oers e Diekstra (2014) apresentam um modelo de ensino para a composição musical, baseado em um modelo de criação textual usado em escolas holandesas. O modelo consiste em três etapas: a etapa 1, “criação de uma base comum”, na qual são explorados três aspectos da música: som, forma (estruturas musicais) e significado com o objetivo de entender a música para além de seus elementos estritamente sonoros. A etapa 2, referente a criação de ideias e a escrita da composição, e a etapa 3, refere-se à apresentação e publicação (e/ou gravação) da música. Uma parte importante do processo é a chamada “fase de revisão”, parte da etapa 2, na qual o professor busca incentivar os alunos a refletirem sobre suas composições, ajudando-os a melhorá-las (HOGENES; VAN OERS; DIEKSTRA, 2014, p. 9).

Os trabalhos acima citados defendem a composição musical não somente como prática, mas como conteúdo e prática musical específica no currículo escolar. Tais autores identificam a composição como ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades musicais gerais, mas acreditam que existe uma necessidade de presentificar a composição nas práticas musicais de forma concreta e contínua, assim como já acontece com a prática instrumental.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: O LIVRO COMO RECURSO PARA O PROFESSOR DE MÚSICA

2.1 O livro como fonte de pesquisa

2.1.1 O livro como fonte: definições e aproximações

Este trabalho tem como foco o estudo e a análise de um livro destinado ao professor de música da educação básica, que aborda processos de ensino-aprendizagem da composição musical. Sendo assim, propõe-se aqui, desvelar a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical concebida no livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*”, de Michelle Kaschub e Janice Smith (2009), destinado à escola de educação básica

O livro destinado ao ensino e a aprendizagem é também chamado de livro didático, livro texto, livro de classe, manual escolar, dentre vários outros nomes. Considerado dentro de um escopo muito amplo como material didático, o foco nesse material adquiriu dimensões bastante amplas podendo ser utilizado para estudo da história das disciplinas escolares, como sendo representante de ideias e valores pedagógicos de uma época, além de ser "meio de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos" (CHOPPIN, 2002, p. 15).

Esses estudos fazem parte de um novo campo disciplinar, a manualística, o livro escolar é, de acordo com Escolano Benito (2012), “um tipo específico de texto que se materializa em sua forma impressa” (p. 35, tradução minha)¹². Nesse sentido, o autor menciona que o livro escolar é “um *gênero textual* com atributos próprios, assim reconhecido pelos sujeitos que o utilizam e pela sociedade na qual circula como objeto” (Idem, p. 35, grifos no original, tradução minha)¹³. Além disso, pesquisadores têm atribuído “um estatuto especial ao livro texto escolar como fonte de conhecimento para o estudo da cultura da escola e dos modos de sociabilidade de crianças e jovens nas instituições de formação” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 35, tradução minha)¹⁴.

¹² No original: “El libro escolar es, en efecto, una clase específica de texto que se materializa en su forma impresa” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 35).

¹³ No original: “El libro escolar es un *gênero textual* con atributos propios reconocido así por los sujetos que lo utilizan y por la sociedad en que circula como objeto” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 35).

¹⁴ No original: “[...] hemos asignado un estatuto especial al texto escolar como fuente de conocimiento para el estudio de la cultura de la escuela y los modos de sociabilidad de los menores en las instituciones de formación” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 35).

Outro autor que menciona a pluralidade conceitual do livro didático é Gatti Júnior (1997). Com base em vários autores e estudos realizados sobre o livro didático na área da educação, o autor afirma que os livros escolares são considerados simultaneamente como:

material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”; materiais "caracterizados pela seriação dos conteúdos"; "mercadoria"; “depositário de conteúdos educacionais”; "instrumento pedagógico”; “portador de um sistema de valores”; [...] ; "fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época"; e ainda materiais “reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JÚNIOR, 1997, p. 30).

Segundo Lima (2012), “o livro didático não constitui um instrumento neutro; é produto de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola” (p.: 145), sendo assim, ele “não é apenas produzido pelo mundo da cultura, mas também, institui este mesmo mundo, ao mesmo tempo em que reflete os condicionantes e o perfil de cidadão desejado” (LIMA, 2012, p. 149).

De acordo com Escolano Benito (2012), o “livro escolar é uma mediação com signos próprios de identidade pela sua geometria textual e pelos atributos culturais que a sociedade lhe confere” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 44, tradução minha)¹⁵, e “é portador de signos indiciários da conceituação e da pragmática do ensino. Sua análise linguística, semiológica e iconográfica pode aproximar-nos do conhecimento dos códigos que identificam uma determinada pedagogia”. Não estando alheio ao mundo, “o livro é um texto discursivo que envolve conceitualizações implícitas e tradições de sentido” (Idem, p. 43, tradução minha)¹⁶.

No Brasil, Jusamara Souza, uma das pioneiras em estudar o livro de música para escola, opta por definir o termo livro didático “não no sentido estrito, mas sim no sentido mais amplo do termo, ou seja, livros que explicita ou implicitamente têm a intenção ou procuram introduzir os alunos de uma maneira sistemática nas teorias e práticas musicais” (SOUZA, 1997, p. 11).

¹⁵ No original: “El libro escolar es una mediación con señas propias de identidad por su geometría textual y por los atributos culturales que le confiere la sociedad” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 44).

¹⁶ No original: “El manual es un objeto-huella portador de signos indiciarios de la conceptualización y la pragmática de la enseñanza. Su análisis lingüístico, semiológico e iconográfico puede aproximarnos al conocimiento de los códigos que dan identidad a una determinada pedagogía... el libro es un texto discursivo que comporta conceptualizaciones implícitas y tradiciones de sentido” (ESCOLANO BENITO, 2012, p. 43).

2.1.2 O livro didático de música para a escola como fonte de pesquisa

No que se refere ao livro de música para a escola, a primeira iniciativa que se sabe no campo da educação musical sobre o estudo desse tipo de livro no Brasil foi o de Tourinho (1995). Na época, a autora apontava a escassez de materiais publicados “e especificamente elaborados para o ensino de música” que articulasse “a graduação de conhecimentos específicos com o desenvolvimento do aluno, sequenciando os conteúdos e atividades de acordo com a estrutura seriada comum ao ensino escolar” (TOURINHO, 1995, p. 40).

O segundo trabalho, o estudo realizado por Souza (1997), é uma bibliografia comentada de títulos de livros de música encontrados em acervos, particulares ou de instituições variadas, revelando a heterogeneidade desses materiais e realizando uma análise das características desses materiais, com o objetivo de “auxiliar os professores de música na elaboração de seus currículos, na informação sobre determinados assuntos e na atualização do que se tem publicado no Brasil, na área” (SOUZA, 1997, p. 22). Ainda, segundo Souza (1997), os resultados desta pesquisa

apontam para uma necessidade urgente de promoção de edição de materiais alternativos para o ensino/aprendizagem de música, que levem em conta as múltiplas formas de a criança se relacionar com a música, respeitando as características regionais de onde ela vive (SOUZA, 1997, p. 16).

O terceiro trabalho, semelhante à pesquisa de Souza (1997), foi realizado em Uberlândia por Gonçalves e Costa (1998), e apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que envolveu a coleta de informações sobre livros com conteúdos de música presentes em mais de 100 bibliotecas de escolas localizadas em Uberlândia-MG.

Após esses primeiros trabalhos, a partir dos anos 2000, houve um aumento expressivo na produção acadêmica relacionada à análise de livros didáticos de música para escolas no Brasil. Pesquisadores de diversas regiões do país abordaram uma variedade de temas, que vão desde as políticas brasileiras sobre livros didáticos (JARDIM, 2012; FERREIRA, 2018; SOUZA, 2018), o uso desses livros (GOIS, 2020; PAVÃO, 2022), à análise do seu conteúdo no que se refere a temáticas variadas (BARBOSA, 2013; RIBEIRO, 2014).

Quando se pensa no livro didático, no caso deste trabalho, o livro de música destinado a professores interessados em ensinar composição musical em escolas de educação básica, é importante mencionar que o livro, segundo Choppin (2002), “situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso

singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe”. Na concepção desse autor, os manuais escolares

não constituem uma fonte isolada: regulamentos escolares, os programas e instruções, os debates divulgados na imprensa de opinião ou nas revistas profissionais, os outros instrumentos (cadernos, cartas murais, ...), mas também as outras produções contemporâneas destinadas à juventude fora do âmbito propriamente escolar, constituem, do mesmo modo, meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, religiosos, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos (CHOPPIN, 2002, p. 14-15).

Nesse sentido, os livros para o ensino da composição musical resguardam muito dos seus autores, suas formações, seus contextos de produção e uso desses livros. É importante lembrar também que esses livros trazem consigo concepções, ideias, propostas que implicitamente ou explicitamente circulam na área da educação musical e que, por sua vez, há a suposição, por autores e editoras, de que esses projetos terão abertura para seu uso nos espaços que apresentam a composição como uma prática musical em seus currículos e/ou aulas de música.

2.2 Critérios de escolha do livro

Seja com atividades recreativas ou simplesmente esporádicas, a rara presença da composição no currículo de música no Brasil é claramente refletida nos artigos encontrados sobre o tema (BELLODI; FONTEERRADA, 2006; BEINEKE, 2008). Comumente, a composição é vista como um meio “exótico”, diferente ao rotineiro, uma ferramenta para atividades esporádicas, com fins em outros objetivos, que não a prática contínua da composição musical nos espaços educacionais.

Por isso, e tendo como ponto de partida principal a busca por materiais que tratem a composição musical como integrante da formação musical de forma substancial, voltou-se para o levantamento de livros que se dedicassem ao ensino-aprendizagem da composição musical em escolas de educação básica.

Quando se trata de materiais didáticos para ensino da composição, Webster (2016) afirma que “talvez o desenvolvimento de currículo mais dramático desde 1990 venha na forma de livros dedicados à pedagogia do ensino composicional, particularmente de uma perspectiva

norte-americana” (p. 5)¹⁷. Com uma maior atenção à composição musical na educação musical a partir da década de 1990, surgem alguns trabalhos que buscam estruturar seu ensino.

Com um olhar voltado para a construção pedagógica do ensino-aprendizagem da composição musical”, percebeu-se a escassez de materiais em relação à temática na literatura brasileira. Embora não seja um tema novo, a perspectiva de que práticas criativas, em especial a composição, são importantes para a formação musical, ainda carece, no país, de referências não só bibliográficas, mas também de produções pedagógicas que possam subsidiar a atuação do professor em suas aulas.

Em contrapartida a esse cenário, percebe-se uma crescente preocupação com tais temas no exterior, principalmente, nos Estados Unidos. Os frutos de tais anseios foram a produção de livros e artigos que buscam trazer, cada vez mais, a composição para o centro da educação musical.

Deparando com a falta de livros para o ensino da composição, em língua portuguesa, partiu-se para a busca de livros em inglês, já que é uma língua que tenho conhecimento. Dentre outros livros acessados escolheu-se um livro que tivesse como foco o ensino-aprendizagem da composição musical que permitisse à mesma se tornar um conteúdo singular tão importante quanto a performance e a teoria musical, mas que também fosse um material reconhecido no campo pedagógico da composição musical para a escola de educação básica. Além disso, era essencial que o material apresentasse uma proposta clara para o ensino da composição, evitando ser apenas um livro de atividades genéricas, e que fundamentasse sua abordagem pedagógica. Com base nesses critérios, o livro escolhido para análise, neste trabalho, foi "*Minds on music, composition for creative and critical thinking*" de Michelle Kaschub e Janice Smith, publicado em 2009.

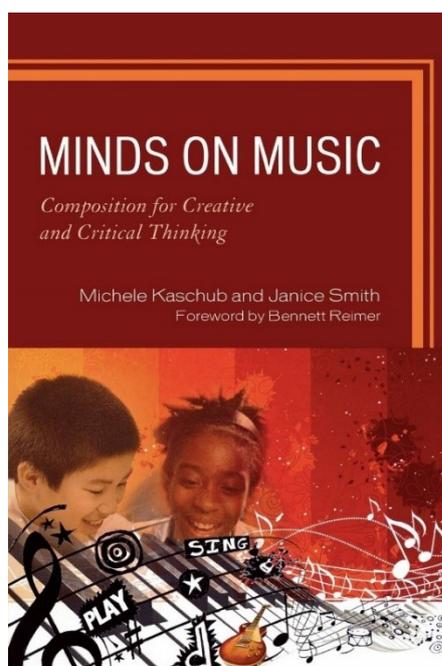
2.3 O livro “*Minds on music, composition for creative and critical thinking*”, de Michelle Kaschub e Janice Smith

O livro "*Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*", escrito por Michele Kaschub e Janice Smith (2019), escolhido como objeto de análise, é voltado para professores da educação básica e com ênfase no ensino-aprendizagem da composição musical. Em seu livro (ver Figura 1), as autoras buscam fornecer uma base teórica para a prática

¹⁷ No original: “Perhaps the most dramatic curricula development since 1990 comes in the form of full books devoted to compositional teaching pedagogy, particularly from a North American perspective.” (WEBSTER, 2016, p. 30).

educacional, a partir da análise de fundamentos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem, no que tange à composição musical. Elas abordam atividades e reflexões que vão desde o jardim de infância, ao ensino médio, pensadas para turmas pequenas e aulas individuais, bem como idealizam e descrevem um programa para aulas de composição nas escolas de educação básica.

Figure 1 - Capa do livro *“Minds on music, composition for creative and critical thinking”*



Fonte: (KASCHUB; SMITH, 2009).

Segundo as autoras a “composição deveria ser ensinada na escola porque, ao menos no momento, é lá onde acontece a educação [formal] na sociedade” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 279, tradução minha)¹⁸. Então, na concepção das autoras, se há a intenção de tornar a composição um integrante importante no currículo da educação musical, então há a necessidade de estabelecer uma sequência de experiências de aprendizagem, o que inclui estruturar habilidades, conceitos e atividades em um programa de música (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263).

Com a perspectiva de considerar de forma significativa o mundo dos alunos, sem deixar de lado toda a literatura tradicional já bem estabelecida, as autoras também afirmam que, “com o tempo, um currículo de composição deve oferecer acesso aos estilos tradicionais de

¹⁸ No original: “Composition should be taught in schools because, at least for now, that is where education takes place in this society” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 279).

composição, bem como à composição feita em computador” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 279)¹⁹.

As autoras do livro, Michele Kaschub e Janice Smith, são dos Estados Unidos. Michele Kaschub possui um Ph.D. em Educação Musical pela “*Universidade Northwestern*”, onde estudou com Bennett Reimer, Peter Webster e Donald Casey. Ela é professora de música e Diretora de Formação de Professores de Música na School of Music, onde supervisiona programas de graduação e pós-graduação em educação musical. Além disso, Kaschub atua como Diretora do Centro de Colaboração e Desenvolvimento, responsável pelo desenvolvimento profissional de todos os professores da “*University of Southern Maine*”.

Por sua vez, Janice Smith também possui um Ph.D. em educação musical pela “*Universidade Northwestern*” e tem uma carreira de mais de trinta anos como especialista em música nas escolas públicas de Maine. Atualmente, ela é professora na “*Aaron Copland School of Music*”, onde ministra cursos de graduação e pós-graduação em música geral, fundamentos da educação musical e métodos de ensino de música para professores do ensino fundamental.

2.4 Operações analíticas desta proposta

O livro enquanto um documento escrito está imerso, como já mencionado, em uma teia de práticas, usos, de relações e de significados estabelecidos a partir da sua leitura. Chartier (1990), que estuda o livro e suas práticas de leitura, bem como as representações sociais legitimadas no conteúdo desses materiais, afirma que a compreensão dos livros didáticos como artefatos culturais deve se dar sob três aspectos: da produção, da circulação e da sua apropriação. No entanto, nesta pesquisa, o foco estará no aspecto da produção do livro selecionado e destinado ao ensino-aprendizagem da composição musical.

Com inspiração em Escolano Benito (2012) e em Gérard e Roegiers (1998) alguns aspectos da análise da produção desses livros foram pensados a partir de um processo composto por três operações principais: leitura, tradução e escrita.

A leitura foi a primeira forma de envolvimento com o livro. Durante a leitura do livro foram feitas anotações das ideias principais, enquanto a tradução contou com o apoio de um dicionário/tradutor *online* para compreender termos e conceitos desconhecidos. Além disso, foram realizadas leituras de outras fontes como livros, artigos que tratam também da

¹⁹ No original “Over time, a composition curriculum should offer access to traditional compositional styles as well as computer-based composing.” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 279).

composição musical para obter uma compreensão mais abrangente dos termos específicos da área da música e, mais especificamente, da composição.

A escrita foi outra ação importante do trabalho, já que ela ajudava organizar o sentido da proposta das autoras. Eram esquemas que permitiram organizar formas de categorizar as temáticas presentes no conteúdo do livro, o que foi um instrumento importante para trazer à superfície as bases e/ou os fundamentos do livro em análise. Portanto, as releituras do livro, novos processos de tradução e novos resumos eram realizados ao mesmo tempo.

Fica evidente que a leitura, tradução e escrita tiveram papel fundamental na realização deste trabalho. Pode-se dizer que, ao longo desse processo, essas três ações, ler, traduzir e escrever, estiveram presentes e, na grande maioria das vezes, ao mesmo tempo.

2.4.1 A organização da leitura

Nesse tipo de pesquisa, a leitura tem um lugar de destaque nas ações, pois é considerada fundamental para a organização dos dados e a escrita do trabalho. É importante "fazer o texto falar" ao "fazer perguntas sobre o texto" (O'LEARY, 2019, p. 353) do livro que aborda o ensino-aprendizagem da composição musical.

Essas perguntas focam, no primeiro momento, em aspectos considerados por O'Leary (2019) como "conteúdo latente". No segundo momento, passou-se a examinar a "evidência proposital" (evidência que o autor do texto quis compartilhar com o seu público). Por último, levou-se adiante um processo analítico e crítico, que perpassou todos os momentos do manuseio e da interrogação do/ao material.

Para a realização da análise, inicialmente, foi feita a leitura completa do livro, fazendo anotações das ideias que considerei "principais" de cada parte e as registrando em um arquivo separado. Em seguida, uma segunda leitura teve como objetivo verificar os termos e sintetizar o conteúdo de cada capítulo: o que era importante? Quais aspectos eram comuns aos capítulos enquanto estrutura? Como o conteúdo estava organizado? Devido ao fato de o livro estar escrito em inglês (estadunidense), mantive um dicionário/tradutor *on-line* próximo a mim para pesquisar termos e conceitos desconhecidos. Com o tempo, percebi que muitos termos estrangeiros utilizados no livro são específicos da área de música, o que me levou a buscar outras produções, livros e artigos estrangeiros que também utilizassem esses termos, a fim de obter uma compreensão mais completa de seus significados.

O livro proporciona uma leitura fluente e didática. As autoras adotam uma abordagem progressiva, introduzindo gradualmente os termos e conceitos considerados por elas necessários

para compreender suas perspectivas e estratégias. No entanto, elas repetem as ideias ao longo do livro, seguindo uma abordagem em espiral. Isso significa que as mesmas ideias são apresentadas várias vezes, aprofundando-se cada vez mais, especialmente em relação ao desenvolvimento das habilidades de composição dos 5 aos 17 anos, abrangendo todo o ciclo da educação básica. Uma vez que os termos e conceitos são apresentados, eles são reforçados ao longo do livro, vinculando-os a situações na sala de aula para evitar confusões por parte do leitor. No entanto, é importante destacar que o livro abrange uma ampla gama de termos e nomenclaturas, o que pode ser confuso, pois a definição de alguns termos pode não abranger totalmente seu significado, gerando dúvidas e questões adicionais.

2.4.2 A tradução como interpretação

A tradução “é em si, um ato de leitura” (BRICKS, 2012, p. 5), e ela “evidencia-se no momento em que o homem tenta compreender o que está escrito, seja na sua língua materna ou numa língua estrangeira” (BRICKS, 2012, p. 1). Nesse sentido,

para que haja a leitura, para que a interpretação de um texto aconteça, para que a tradução se manifeste, a ativação do conhecimento prévio (conhecimentos linguístico, textual, de mundo e enciclopédico) é essencial, pois é a partir dele que se é capaz de fazer as inferências necessárias para que partes diferentes possam ser relacionadas coerentemente (BRICKS, 2012, p. 6).

Portanto, quando se pensa em “tradução”, ela é muito mais do que “a transposição de uma palavra em uma determinada língua para outra e, principalmente, de uma língua estrangeira para a língua materna” (Idem, p. 3). Ela existe “devido à necessidade de tornar compreensível o incompreensível, de permitir aceder a um conteúdo que se encontra num registro diferente de quem o lê” (ANTUNES, 2007, p. 2 apud BRICKS, 2012, p. 1).

É nessa perspectiva teórica que o contato com esse livro aconteceu. Mais do que entender o que as autoras têm como proposta para o ensino da composição, era importante “traduzir” o texto, interpretar o texto, imergir em uma língua que não é a minha, em um vocabulário técnico da área da música e, mais especificamente, da educação musical e da composição, para proceder a organização das ideias das autoras, como elas estruturam seu projeto de ensino.

Encontrar a maneira de "comunicar" a compreensão da proposta das autoras não foi uma tarefa simples. Conforme mencionado, o livro apresenta uma ampla variedade de termos e nomenclaturas, o que representou um desafio na tradução. Nem sempre foi possível encontrar

termos "ideais" que capturassem completamente o significado de cada um no contexto. Por esse motivo, optou-se por manter alguns termos em sua forma original. Além disso, ao tentar organizar, classificar e conceituar os diversos processos musicais e pedagógicos para o ensino da composição à exaustão, as autoras tornaram isso mais desafiador. A precisão na classificação e ordenação conceitual é complexa por si só em qualquer trabalho acadêmico, e nem sempre conceitos e classificações conseguem dar conta completamente da abrangência desejada pelos pesquisadores em suas análises, mesmo na língua original do texto. Portanto, além de compreender os termos propostos pelas autoras, era fundamental pensar em formas de expressar suas definições em língua portuguesa, pois é por meio dessas definições e classificações que se pode obter um entendimento mais adequado dos conceitos e fundamentos para o ensino-aprendizagem da composição apresentados pelas autoras no livro analisado.

Além disso, um desafio enfrentado na tradução deve-se à sua base no sistema educacional dos Estados Unidos, que difere estruturalmente do sistema brasileiro. Em vez de traduzir o sistema educacional norte-americano para o brasileiro, optou-se por esclarecer as faixas etárias dos alunos em cada etapa escolar. Um Quadro, no ANEXO A deste trabalho, relaciona as etapas escolares nos Estados Unidos com as equivalentes no Brasil, facilitando assim a compreensão e adaptação dos conceitos apresentados no livro à realidade educacional brasileira.

Por fim, é essencial destacar que a linguagem está intrinsecamente ligada ao seu contexto de uso. O livro foi originalmente escrito em outra língua e para um contexto educacional distinto do brasileiro. Consequentemente, sua estrutura e estilo de escrita podem diferir consideravelmente de artigos e livros voltados para as culturas e sistema educacional do Brasil. É fundamental reconhecer que a organização dos conteúdos e outros aspectos do livro não têm a obrigação de serem diretamente aplicáveis ao sistema educacional brasileiro, mas isso não impede sua adaptação a partir de reflexões pertinentes.

2.4.3 A escrita adotada

Dentre os procedimentos usados para a escrita do trabalho foi o de organizar o conteúdo do livro em sínteses (uma forma textual acadêmica dissertativa com forma livre). No processo de escrita das sínteses, foi adotada, inicialmente, a abordagem de parafrasear os textos, sempre que possível, mantendo os conceitos mais relevantes apresentados pelas autoras em sua língua original. Isso permitiu uma análise e revisão, ao longo do trabalho, das definições fornecidas, procurando maior precisão na tradução. Os conceitos foram traduzidos,

reconhecendo que a tradução também pode envolver interpretação, e seu original foi mantido em notas de rodapé, ou logo após a palavra ou termo traduzido, para que o leitor tenha acesso à ideia original.

Durante tal processo, percebeu-se que os capítulos não seguiam necessariamente uma estrutura linear, muitas vezes abordando temáticas diferentes dentro do mesmo tema. Isso gerou preocupações sobre possíveis alterações na ordem do texto, uma vez que a sequência dos conteúdos também reflete as ideias das autoras em relação ao conteúdo de seu livro. O desafio foi expressar, de forma concisa, as principais ideias do livro, levando em consideração as diversas conceituações e terminologias específicas utilizadas pelas autoras, bem como os autores que elas mencionam, já que o livro dedica uma parte inteira, composta pelos três primeiros capítulos, para apresentar pesquisas e justificativas que fundamentam seu pensamento. As autoras procuram organizar sua proposta, apesar de não mencionarem, “em um modelo” de ensino da composição e para isso elas procuram conceituar, classificar, ordenar seu programa de ensino da composição. O que estava em questão era não “esquartejar” esse pensamento, ou deixar de lado bases fundantes das suas ideias. Isso foi considerado importante para deixar claro os fundamentos teóricos apresentados pelas autoras, que justificam suas escolhas teóricas e metodológicas para o ensino da composição nas escolas.

Durante a análise e construção das sínteses, levou-se em consideração a falta de padronização nos tamanhos dos capítulos, que abrangem diferentes objetivos, como a apresentação de princípios, teorias, atividades/orientações direcionadas aos professores e atividades voltadas para a composição.

O rodapé desempenhou várias funções ao longo do trabalho. Além de apresentar os trechos originais do pensamento das autoras citados no trabalho, foi utilizado também para fornecer referências dos trabalhos citados pelas autoras, permitindo que as fontes originais possam ser acessadas. Também foi utilizado para apresentar definições adicionais que complementam o conteúdo abordado. Além disso, o rodapé foi empregado para comunicar as estratégias de tradução adotadas, visando uma compreensão mais completa e precisa do conteúdo apresentado.

Além do uso de rodapés, utilizou-se estrategicamente os recursos de aspas, negrito e itálico para enfatizar e destacar determinados elementos no texto:

"Aspas" foram utilizadas não só para marcar citações, mas também para destacar palavras que podem não ser precisas, termos ambíguos ou termos específicos usados na área, que não seriam discutidos em detalhes naquele momento do texto. Isso ocorreu porque esses termos podem ser controversos e não são consenso, especialmente na área da educação musical,

conforme utilizados pelas autoras. Um exemplo de algumas palavras, entre muitas outras, são "produtos composicionais" (referentes a qualquer resultado composicional, como música ou estudo), nomes de obras, publicações, citações e termos como "capacidades composicionais".

O “negrito”, mesmo sabendo do seu uso restrito nos trabalhos acadêmicos, foi utilizado, principalmente, para destacar classificações feitas pelas autoras, como termos importantes que auxiliam na compreensão do pensamento das autoras, destacados no texto, e também para respostas a perguntas feitas pelas autoras.

Já o “itálico” foi utilizado para evidenciar palavras em outra língua, palavras e/ou trechos que, devido a questões de tradução, permaneceram na língua original do livro analisado, ou seja, o inglês. Isso incluiu subtítulos ou outras partes do texto em inglês que foram mantidas para preservar sua forma original.

No Quadro 1 abaixo é possível acessar uma síntese das estratégias de escrita utilizadas, o que pode não só facilitar a leitura, mas também evidenciar as escolhas “gráficas” que justificam as intenções adotadas neste trabalho.

Quadro 1 - Síntese do uso de recursos de escrita para organização do texto escrito neste trabalho

Rodapé:	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar frases originais, traduzidas no trabalho; • Fornecer referências aos trabalhos citados pelas autoras, permitindo o acesso às fontes originais; • Apresentar definições adicionais que complementam o conteúdo abordado; • Comunicar as estratégias de tradução adotadas, visando uma compreensão mais completa e precisa do conteúdo.
Aspas:	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar palavras imprecisas; • Indicar termos ambíguos; • Marcar termos específicos utilizados na área, que não serão discutidos detalhadamente; • Realçar termos utilizados pelas autoras; • Enfatizar expressões como "produtos composicionais" (referentes a qualquer produto composicional, música ou estudo); • Destacar nomes de obras, publicações, citações e termos como "capacidades composicionais".
Negrito:	<ul style="list-style-type: none"> • Realçar classificações feitas pelas autoras, auxiliando na compreensão do pensamento delas; • Destacar respostas a perguntas feitas pelas autoras.
Itálico:	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar palavras em outra língua; • Marcar palavras e trechos que permaneceram na língua original do livro analisado (inglês), devido a questões de tradução; • Preservar a forma original de subtítulos ou outras partes do texto em inglês.

Fonte: Quadro elaborado para este trabalho.

Essas estratégias de formatação e uso desses recursos de sinais gráficos foram adotadas com o intuito de enfatizar, destacar e facilitar a identificação de elementos específicos no texto,

além de proporcionar uma melhor compreensão e expressão do conteúdo apresentado pelas autoras.

PARTE II - ANÁLISE DO LIVRO *MINDS ON MUSIC - COMPOSITION FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING* - Michele Kaschub e Janice Smith (2009)

CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO DO LIVRO: *MINDS ON MUSIC: COMPOSITION FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING*

Este capítulo tem como propósito fornecer uma descrição do livro examinado e analisado nesta pesquisa. O livro é voltado para professores e entusiastas interessados em desenvolver projetos de ensino de composição musical na escola de educação básica.

A estrutura deste capítulo é dividida em três partes. A primeira parte aborda a “materialidade do livro”, apresentando suas características físicas e editoriais. A segunda parte trata da estrutura do livro em si, oferecendo uma visão geral de como está organizado. Por fim, a terceira seção tem o objetivo de fornecer uma síntese dos capítulos do livro, destacando seus principais conteúdos e contribuições.

Conforme mencionado anteriormente, este livro é notável por ser escrito por autoras que têm experiência no ensino-aprendizagem da composição musical no contexto da educação básica nos Estados Unidos.

3.1 A materialidade do livro

O livro “*Minds on music: composition for creative and critical thinking*” foi escrito pelas professoras estadunidenses, PHDs em Educação Musical pela “Universidade de *Northwestern*”, Michele Kaschub (Figura 2) e Janice Smith (Figura 3), e publicado em 2009, pela editora Rowman & Littlefield Education, em parceria com a MENC: The National Association for Music Education (também reconhecida como “NAfME”)²⁰.

²⁰ A MENC (The National Association for Music Education), também conhecida como NAfME, é uma organização sem fins lucrativos nos Estados Unidos que se dedica à promoção e defesa da educação musical de qualidade em todas as etapas da vida. A MENC foi fundada em 1907 e tem como objetivo principal advogar pelos benefícios da música na educação, bem como apoiar e capacitar profissionais de música, educadores, pesquisadores e estudantes. (ver: <https://nafme.org/>).

Figure 2 - Michele Kaschub



Fonte: <https://usm.maine.edu/directories/people/michele-kaschub/>

Figure 3 - Janice Smith



Fonte: <https://www.theknightnews.com/2016/10/05/meet-coordinator-of-music-education-dr-janice-smith/>

O livro em questão foi analisado em formato digital (PDF), mas também está disponível em formato impresso no mercado. O arquivo digital possui 301 páginas, enquanto o livro físico tem uma numeração até a página 283 (a última página "escrita" no livro apresenta a numeração 283). Tanto o livro digital quanto o impresso possuem uma estrutura semelhante, incluindo capa, folha de rosto, prefácio, páginas de conteúdo, referências, bibliografia e contracapa.

No entanto, é importante ressaltar que, embora o livro seja acessado no formato digital (PDF), ele não possui recursos interativos, como vídeos, sons, animações ou hiperlinks. Trata-se de uma representação estática do conteúdo textual, sem elementos multimídia ou

interatividade adicional. O PDF do livro é uma versão digitalizada da edição impressa, destinada à leitura em dispositivos eletrônicos. Isso porque quando se pensa no livro digital na área da música coloca-se em perspectiva as mudanças que têm atingido a produção de livros e materiais para a aula de música, e quando se trata do livro digital, e mais especificamente do livro didático de música, Romanelli menciona que

essas transformações são particularmente relevantes para o campo da Educação Musical, uma vez que a audição musical é uma instância essencial (Romanelli, 2014) e que depende diretamente de acesso a suportes fonográficos. Para além das atividades de apreciação musical, as novas possibilidades tecnológicas que livros digitais oferecem, permitem integrar texto, áudio e vídeo, elementos particularmente relevantes para o ensino da música (ROMANELLI, 2019, p. 59).

A capa do livro é dividida em duas partes distintas (a capa do livro: ver item 2.3 deste trabalho). A primeira metade apresenta um tom avermelhado com um detalhe alaranjado, e nela são exibidos o título do livro, os nomes das autoras (Michele Kaschub e Janice Smith) e a indicação, na capa, do Prefácio escrito por Bennett Reimer (1932-2013), eminente educador musical dos Estados Unidos e na “*Northwestern University*” atuou de 1978 até sua aposentadoria em 1997. Já a segunda metade da capa possui um fundo detalhado, com desenhos que não seguem uma forma geométrica específica, lembrando flores e curvas sinuosas. Esse fundo apresenta um degradê que transita do alaranjado claro ao vermelho, criando uma transição suave, porém bem definida. Além disso, são representadas imagens relacionadas à música, como teclas de piano e um pentagrama flutuantes, notas musicais, símbolos gráficos "aleatórios" e instrumentos musicais, como cordas dedilhadas (violão, guitarra) e caixa percussiva. Essas representações podem ser interpretadas como símbolos de notação musical, notação inventada ou elementos artísticos abstratos. Há também a presença de duas crianças que olham e sorriem na direção dessas imagens, estabelecendo uma conexão entre a temática musical do livro e a alusão à expressão de alegria e curiosidade infantil. Essa combinação de elementos na capa busca despertar o interesse do leitor, transmitindo uma sensação de energia criativa e exploração musical, ideias importantes que perpassam o livro.

No aspecto tipográfico, o livro utiliza o negrito para destacar títulos e subtítulos. Além do título principal em cada capítulo, o livro apresenta títulos internos dentro de cada capítulo, escritos em caixa alta, negrito e centralizados. Muitos desses títulos internos são acompanhados por subtítulos, escritos em caixa baixa, com a primeira letra de cada palavra em maiúscula. Para enfatizar frases importantes, conceitos e outros elementos no texto, as autoras também utilizam

o recurso do itálico. Essas escolhas tipográficas contribuem para a organização e a legibilidade do conteúdo, facilitando a identificação e o acompanhamento da estrutura do livro.

O livro em formato digital não contém ilustrações, consistindo apenas de texto corrido, com títulos que destacam a temática principal a ser abordada logo abaixo. No entanto, o livro conta com quadros/tabelas que exemplificam questões relacionadas a atividades, como planejamento, recomendações e modelos de avaliação (rubricas²¹), entre outros.

Uma vantagem do formato PDF é a capacidade de ajustar o zoom e adaptar a visualização conforme as preferências do leitor. Isso permite ampliar o texto para facilitar a leitura ou ajustar a página para se adequar ao tamanho da tela do dispositivo utilizado. No formato PDF, é possível realizar pesquisas por palavras-chave ou frases específicas dentro do conteúdo do livro. Esse recurso agiliza a localização de informações e facilita a navegação pelo livro. Os livros em formato PDF são facilmente transferíveis entre dispositivos e podem ser armazenados em bibliotecas digitais, proporcionando uma maneira conveniente de acessar o conteúdo em diferentes dispositivos, como computadores, *tablets* ou *smartphones*.

3.2 Estrutura e organização do livro

O livro *Minds on music: Composition for creative and critical thinking* está organizado em 4 partes, sendo que cada uma das partes é composta por capítulos. A primeira parte é denominada “Justificativa e pesquisa” (*Rationale and research*) e é composta por três capítulos: Capítulo 1 – “Ensino e aprendizagem da composição musical” (*Learning and teaching music composition*); Capítulo 2 – “Jovens compositores compondo: características, capacidades criativas e composições” (*On young composers composing: characteristics, creative capacities, and compositions*); Capítulo 3 – “Papéis dos suportes: ferramentas, atividades e professores” (*Supporting roles: tools, tasks, and teachers*).

A segunda parte, “Conceituando a pedagogia da composição” (*Conceptualizing compositional pedagogy*), também composta por três capítulos: Capítulo 4 – “Preparando para compor” (*Preparing for composing*); Capítulo 5 – “Avaliação” (*Assessment*); Capítulo 6 – “Projetando e trabalhando em comunidade de composição” (*Designing and working in a composing community*).

²¹ Uma rubrica é uma ferramenta avaliativa que tem como função definir e explicitar as expectativas de aprendizagem em relação a uma determinada tarefa, por meio de uma tabela a que todos os estudantes têm acesso.

A terceira parte do livro, “Ensino e aprendizagem da composição” (*Teaching and learning composition*), é composta por cinco capítulos. São eles: Capítulo 7 – “Compondo na Primeira infância” (*Composing in Early Childhood*); Capítulo 8 – “Compondo nas séries finais da *Elementary School*” (*Composing in the Upper Elementary Grades*); Capítulo 9 – “A transição para a *Middle School*” (*The transition to Middle School: Composing in grades five and six*); Capítulo 10 – “Compondo nos anos finais da *Middle School*” (*Composing in Upper Middle School*); Capítulo 11 – “Compondo na *High School*” (*Composing in High School*).

E a quarta, e última parte, denominada “O futuro do ensino da composição” (*The future of composition education*) é composta apenas pelo Capítulo 12, “O programa de composição” – (*The composition program*). Essa estrutura pode ser visualizada no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Estrutura do livro “*Minds on music: composition for creative and critical thinking*”

Parte I Justificativa e Pesquisa	Parte II Conceituando a pedagogia da composição	Parte III Ensinando e aprendendo composição	Part IV: O futuro do ensino da composição
1 Ensino e aprendizagem da composição	4 Preparando para compor	7 Compondo na Primeira infância	12 O programa de composição
2 Jovens compositores: características, capacidades criativas e composições	5 Avaliação	8 Compondo nas séries finais da “ <i>Elementary School</i> ”	
3 Papéis dos suportes: ferramentas, atividades e professores	6 Projetando e trabalhando em comunidade de composição	9 A transição para a “ <i>Middle School</i> ”: compondo nas 5ª e 6ª séries	
		10 Compondo nas séries finais da “ <i>Middle School</i> ”	
		11 Compondo na “ <i>High School</i> ”	

Fonte: Elaborado pelo autor para este trabalho.

O “Prefácio” do livro conta com a contribuição de Bennett Reimer, que destaca as vantagens trazidas pelos avanços tecnológicos para os processos de composição, bem como a falta de ênfase no ensino de composição na educação musical dos Estados Unidos em comparação ao avançado ensino de performance. Segundo ele, o livro em questão representa “uma grande contribuição para nossa área [educação musical], uma vez que não tenho dúvidas

de que será considerada fundamental para preparar professores capazes de oferecer instrução eficaz em composição em escolas e outros contextos" (p. xii)²².

Já na “Apresentação” as autoras destacam as principais ideias que serão abordadas no livro e defendem que, com as ferramentas e instruções adequadas, os professores de música são capazes de ensinar composição. Além disso, enfatizam que as crianças têm habilidades, interesses e experiências que as capacitam a compor, ressaltando que a composição pode e deve ser integrada ao ambiente escolar.

Ao final do texto, estão listadas as referências que fundamentam o conteúdo do livro. Logo após as referências, há uma página intitulada "Sobre as autoras" (*About the authors*), na qual é fornecida uma breve descrição das carreiras educacionais e acadêmicas das autoras.

3.3 Conteúdo do livro

3.3.1 Capítulo 1 - Ensino e aprendizagem da composição musical

No Capítulo 1, “Ensino e aprendizagem da composição musical” (*Learning and Teaching Music Composition*), são apresentadas algumas justificativas para o ensino de composição musical na educação musical, além de impressões das autoras a partir de suas referências, práticas e experiências em relação ao ato de ensinar e aprender composição.

Nesse capítulo discute-se a relação da “criança”²³ com a música, seja cantando, tocando, compondo, improvisando, ouvindo ou se movimentando. As autoras acreditam que as crianças se relacionam com as “engrenagens musicais”, as reconhecem e as manipulam a partir de uma variedade de práticas cotidianas: na convivência com os familiares, ao brincar, ao se preparar para dormir (com as canções de ninar), por exemplo. Nesse sentido, cada experiência delas contribui para seu desenvolvimento e compreensão de música.

Dentre essas práticas, destacam a composição por três fatores: ela permite que a aprendizagem musical se dê através de várias atividades e perspectivas; ela possibilita a experiência de vivenciar o processo de criação de obras originais, o que é considerado pelas autoras como importante para o desenvolvimento de pessoas “musicalmente educadas”, e, por fim, acreditam que o estudo da composição, ao desenvolver habilidades, atitudes e preferências,

²² No original: “is a major contribution to our field, one that I have no doubt will be considered foundational for preparing teachers who are able to offer effective composition instruction in schools and other settings [...]” (p. xii).

²³ As autoras utilizam o termo “*child*” (“criança” em português) para se referir aos alunos durante todos os anos escolares, até o final da educação básica, o que engloba não só a faixa etária infantil, mas também adolescentes.

proporciona a exploração de emoções e capacidades intelectuais humanas importantes para o indivíduo na construção de si.

Na concepção das autoras, no decorrer da infância, as crianças já compõem suas próprias músicas. Segundo elas, “assim como as crianças que ouvem outras pessoas contando histórias geralmente começam a criar histórias próprias, as crianças que ouvem música estão ansiosas para criar suas próprias canções” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 6)²⁴. Ou seja, as autoras acreditam que as crianças conseguem, querem e possuem os requisitos necessários para se aventurar na composição, acreditando que só lhes falta estímulos e orientação para que essa prática se mantenha e seja desenvolvida ao longo dos anos.

Caso nutrido, as autoras afirmam que o próprio ato de compor:

- 1 - Desafia as crianças a considerar sua compreensão do mundo de novas maneiras;
- 2 - Permite que as crianças exerçam seu potencial generativo na música;
- 3 - Desenvolve uma maneira de conhecer que complementa as compreensões obtidas por meio de outras experiências diretas com a música;
- 4 - Convida a criança a reunir toda a extensão de seu conhecimento musical;
- 5 - É um processo que permite à criança crescer, descobrir e criar a si mesma por meio do envolvimento artístico e significativo com os sons (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 4-5)²⁵.

Por isso a composição musical é considerada, na perspectiva das autoras, uma prática importante a ser desenvolvida nas escolas. No entanto, para que o ensino de composição se concretize, pensam que é importante que os alunos vivenciem experiências musicais das mais variadas formas possíveis: que componham sozinhos, em grupos, que conheçam e escrevam músicas sob diferentes estilos e estruturas musicais, para diferentes contextos e usos, o que os auxiliará a desenvolver sua própria identidade musical.

Na perspectiva dessas autoras, adquirir habilidades como compositor requer exploração e prática. Portanto, compor não se trata de ter ideias musicais e escrevê-las, mas é através do esforço de encontrar tais ideias (e muitas vezes descartando-as) que o compositor desenvolve novas perspectivas, descobre uma técnica particular ou encontra soluções para problemas atuais e/ou futuros.

²⁴ No original: “just as children who hear others tell stories usually begin to create stories of their own, children who hear music are eager to create their own songs” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 6).

²⁵ No original: “1. challenges children to consider their understanding of the world in new ways; 2. allows children to exercise their generative potential in music; 3. develops a way of knowing that complements understandings gained through other direct experiences of music; 4. invites the child to draw together the full breadth of his or her musical knowledge; 5. is a process that allows the child to grow, discover, and create himself or herself through artistic and meaningful engagement with sounds” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 4-5).

Além disso, no que as autoras chamam de “crenças adicionais sobre ensino de composição musical”, elas afirmam que composição musical pode ser ensinada e que o auxílio de professores pode ajudar os alunos a se tornarem compositores melhores.

Na perspectiva das autoras, é fundamental as experiências das crianças através da exploração e da vivência com os materiais sonoros musicais vividas tanto dentro quanto fora da escola. Portanto, as crianças aprendem a compor, no ato de compor, elas requerem experiências composicionais de “qualidade” para crescer e desenvolver como compositoras. Elas consideram importante que as crianças tenham oportunidade de explorar uma vasta gama de tarefas composicionais, e defendem que elas se beneficiam quando compõem para vários formatos e objetivos. Também consideram que, mesmo crianças com “necessidades especiais” (“*children with unique and special needs*”), também têm capacidade de compor música.

As autoras, nesse capítulo, também se detêm em discutir as vantagens da composição como um processo de aprendizagem e uma ferramenta para desenvolver o pensamento musical/mente musical. Isso porque ela é vista dentro de uma rede de relações, que emprega uma variedade de tecnologias e é uma “forma de pesquisa” (*a form of research*) que leva à geração de novos conhecimentos. Kaschub e Smith (2009) também afirmam que a composição acontece na harmonia entre intuição e intelecto, pois, de acordo com essa ideia, enquanto que no intelecto está o planejamento e os conhecimentos técnicos, a intuição é uma espécie de juiz, que auxilia nas tomadas de decisões. Para discutir sobre esse último aspecto, as autoras citam Dewey²⁶ (1925, p. 244 apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 13) que diz: “elas [as intuições] nos fornecem nosso senso de correção e incorreção, de o que selecionar, enfatizar e acompanhar, e o que deixar de lado, negligenciar e ignorar entre a multiplicidade de significados incoerentes que se apresentam”²⁷.

Para que as práticas musicais aconteçam de maneira consciente, as autoras apresentam alguns conceitos a respeito de como o corpo humano concebe a música: a mente musical é vista como resultado da interação do cérebro com “energia sonora”, recebida através do corpo. E é nessa relação entre sons e corpo que Kaschub e Smith (2009, p. 13) expõem cinco correlações fundamentais, chamados pelas autoras de “princípios musicais” e “princípios composicionais”²⁸ ao longo do livro, que acontecem e serão importantes no ato de compor: som

²⁶ Referência citada: DEWEY, J. **Experience and nature**. La Salle, IL: Open Court, 1925.

²⁷ No original: “They give us our sense of rightness and wrongness, of what to select and emphasize and follow up, and what to drop, slur over and ignore among the multitude of inchoate meanings that are presenting themselves” (DEWEY, 1925, p. 244 apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 13).

²⁸ As autoras utilizam dois termos para se referir à mesma temática. No geral, as autoras utilizam o termo “princípios composicionais” quando tratam de usos práticos desses princípios.

e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e relaxamento, estabilidade e instabilidade, e os conhecimentos a respeito desses correlatos:

1 - **Som e silêncio** - som e silêncio são considerados essenciais para a existência da música e podem ser equilibrados dentro de uma peça para criar impacto expressivo. Acreditam que a presença ou a ausência de som possa implicar em segurança ou perigo, e mudanças repentinas nos sons despertam maior atenção do ser humano. O som e o silêncio podem ocorrer como absolutos, estando presentes ou ausentes, ou podem ser considerados em termos de entidades estruturais, como seções distintas de uma mesma música. Essas relações entre som e silêncio têm um impacto tanto no ser humano quanto na construção musical.

2 - **Movimento e estaticidade** - argumentam que, em diversas culturas, a música e o movimento do corpo estão intimamente ligados na interação musical. O movimento e a estaticidade são percebidos tanto em estruturas melódicas (horizontais) e harmônicas (verticais), quanto nas construções temporais da música. Peças musicais, seções, frases e ritmos indicam a passagem do tempo, podendo ser percebidos como rápidos ou lentos em relação a concepções externas. Destacam a correlação direta entre a experiência do corpo em movimento e a música, evidenciando analogias físicas e mentais entre o tempo musical e movimentação/locomoção corporal. A percepção musical envolve uma compreensão de movimento baseado no corpo e uma conexão entre cognição e movimento corporal, ativando sistemas neurais relacionados à atividade motora. A música é entendida como um movimento físico audível, onde os ouvintes apreendem objetos ambientais que geram sons, resultando em uma “cognição corporificada empática” (*a type of empathetic embodied cognition when experiencing music*) (p. 16) na experiência musical (Kronman e Sundberg, 1987²⁹; Carroll-Phelan e Hampson, 1996³⁰; Todd, 1992³¹; Shove e Repp, 1995³²; Gibson, 1979³³).

3 - **Unidade e variedade** - segundo as autoras, unidade e variedade despertam interesse e estimulam o cérebro. A unidade é alcançada quando os compositores utilizam um conjunto

²⁹ Referência citada: KRONMAN, U.; SUNDBERG, J. Is the musical ritard an allusion to physical motion? *In*: GABRIELSSON, Alf (ed.). **Action and perception in rhythm and music**. Stockholm: Royal Swedish Academy of Music, 1987. p. 57-68.

³⁰ Referência citada: CARROLL-PHELAN, B.; HAMPSON, P. J. Multiple components of the perception of musical sequences: A cognitive neuroscience analysis and some implications for auditory imagery. **Music Perception**, v. 13, n. 4, p. 517-561, 1996.

³¹ Referência citada: TODD, N. The dynamics of dynamics: a model of musical expression. **The Journal of Acoustical Society of America**, v. 91, n. 6, p. 3540-3550, 1992.

³² Referência citada: SHOVE, P.; REPP, B. Musical motion and performance: theoretical and empirical perspectives. *In*: RINK J. (Ed.). **The practice of performance Cambridge**: Cambridge University Press, 1995. p. 55-83.

³³ Referência citada: GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

específico de sons para estabelecer similaridades dentro de uma obra musical, enquanto a variedade é introduzida por meio da inclusão de novos sons, reviravoltas e mudanças que capturam a atenção. Lehrer (2007)³⁴ é citado para ajudar as autoras a explicar que o cérebro se deleita com a constância e com a unidade, mas também busca novidade e surpresa. Quando os compositores evocam a variedade estimulam uma rede de neurônios que responde apenas a sons que, de alguma forma, surpreenderam, desencadeando a liberação de dopamina, o químico responsável por emoções intensas. Zeki (2001)³⁵ é outro autor citado para explicar que o cérebro trabalha com duas leis, constância e abstração, sendo a arte uma expressão da variabilidade cerebral. Os artistas desafiam a tendência do cérebro de buscar padrões familiares ao introduzir ideias novas e estimulantes. Em resumo, nessa perspectiva, a combinação de unidade e variedade mantém o cérebro interessado e atento durante a experiência musical.

4 - Tensão e relaxamento – as autoras mencionam que o cérebro busca constantemente padrões enquanto processa e armazena informações, podendo sinalizar tensão quando um padrão não pode ser identificado ou quando um padrão percebido não é concluído. O acúmulo de tensão e sua subsequente liberação estão relacionados à necessidade biológica de sobrevivência. As autoras citam Sloboda (1991)³⁶ que concluiu em seus estudos que expectativas musicais atendidas ou frustradas provocam reações físicas nos ouvintes, enquanto que Steinbeis et al. (2006)³⁷ constataram que expectativas harmônicas frustradas resultam em reações fisiológicas mais intensas em pessoas com treinamento musical. Já Huron (2006)³⁸, outro autor também citado, sugere que a mente musical passa por fases de imaginação, tensão, previsão, reação e avaliação ao organizar informações auditivas, com o cérebro constantemente buscando prever e avaliar eventos musicais. Esses padrões vão além de aspectos rítmicos simples e envolvem diversos elementos musicais que os compositores utilizam para estimular nossos mecanismos biológicos.

5 - Estabilidade e instabilidade - Para explicar a estabilidade e a instabilidade as autoras citam Damasio (1999)³⁹ que relaciona ambas aos fundamentos biológicos do corpo humano, que

³⁴ Referência citada: LEHRER, J. **Proust was a neuroscientist**. Boston: Houghton Mifflin, 2007.

³⁵ Referência citada: ZEKL, S. Artistic creativity and the brain. **Science**, v. 293, n. 5527, 51. Available from MAS Ultra-School Edition, Ipswich, MA. 2001.

³⁶ Referência citada: SLOBODA, J. A. Music structure and emotional response: some empirical findings. **Psychology of Music**, v. 19, n. 2, p. 110-120, 1991.

³⁷ Referência citada: STEINBEIS, N.; KOELSCH, S.; SLOBODA, J. A. The role of harmonic expectancy violations in musical emotions: Evidence from subjective, physiological, and neural responses. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 18, n. 8, p. 1380–1393, 2006.

³⁸ Referência citada: HURON, D. **Sweet anticipation: music and the psychology of expectation**. Cambridge: MA: MIT Press, 2006.

³⁹ Referência citada: DAMASIO, A. **The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness**. New York: Harcourt, 1999.

realiza operações contínuas para observar e controlar o equilíbrio biológico. Essas mudanças são percebidas em contraste com um pano de fundo estável, que pode ser representado por diversos elementos musicais. As autoras mencionam que compositores considerados renomados, como Haydn, Beethoven e Cage introduziram a instabilidade na música, desafiando as expectativas e criando surpresas (apud Schenker, 1935, 1979)⁴⁰. Acreditam que a riqueza da música está em sua capacidade de acalmar, desafiar e despertar, variando entre os indivíduos. No entanto, essa variação individual requer a existência de uma estabilidade para observação e experiência, marcando a evolução musical através de princípios universalmente presentes e interpretados de forma individual, como explicado por Damasio (1999).

Tendo isso em mente, nesse processo de composição apresentado pelas autoras, o papel do professor é ajudar as crianças a desenvolver e refinar habilidades musicais ao seu máximo potencial. O professor é visto como tendo um papel muito importante em sala de aula, e seu trabalho requer a capacidade de traduzir o próprio conteúdo, embasado e desenvolvido ao longo de muita prática, em algo que beneficie os estudantes. Esse é um longo processo de desenvolvimento do próprio professor.

Nesse sentido, para as autoras, os erros e momentos de individualidade dos alunos não devem ser suprimidos, e deve-se buscar proporcionar uma “convivência social positiva” entre eles, em prol da variedade de aprendizagens que as interações podem trazer. E o professor também deve buscar otimizar o tempo das aulas para que, ao invés de focar somente nos resultados finais, sejam realizados *feedbacks* durante os processos composicionais.

Aqui o maior desafio do professor está, segundo as autoras, em levar os alunos a encontrar um equilíbrio entre pensar “em música” e “sobre música”. Ao pensar “em música”, as perspectivas expostas no livro indicam que o foco estaria nos sons e nos significados atrelados a eles, enquanto que ao pensar “sobre música”, a atenção voltaria para o uso do conhecimento de ferramentas e técnicas para aprimorar as habilidades técnico-musicais, com o objetivo de organizar os sons de maneira significativa.

De acordo com as autoras, ao ensinar composição, com base nos princípios composicionais expostos por elas ao longo do livro, os educadores permitem que os alunos expressem seus próprios pensamentos e sentimentos musicais, incentivando seu crescimento e desenvolvimento. Elas consideram importante valorizar a individualidade dos alunos e promover a liberdade criativa, em vez de limitar a criatividade e autonomia por meio de abordagens tradicionais focadas apenas na criação de “produtos executáveis”. Ao envolver os

⁴⁰ SCHENKER, H. **New musical theories and fantasies**, (E. Oster, Trans.). New York: Longman, 1979. V, 3. (Original work published posthumously 1935 as *Der freie Satz*?)

alunos em atividades que os levem a refletir sobre a música e suas escolhas composicionais, os professores contribuem para o desenvolvimento da compreensão musical e do significado emocional na criação musical.

3.3.2 Capítulo 2 - Jovens compositores compondo: características, capacidades criativas e composições

No capítulo 2, “Em relação aos jovens compositores compondo: Características, capacidades criativas e composições” (*On young composers composing: characteristics, creative capacities, and compositions*), as autoras discutem o que as pesquisas revelam a respeito dos jovens compositores, seu desenvolvimento como músicos, contextos de trabalho, processos de composição e “produtos musicais” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 23). As perguntas que guiam essa discussão, neste capítulo, são as seguintes: O que o processo composicional nos diz a respeito das crianças compositoras? O que a composição nos diz a respeito do desenvolvimento da compreensão musical dessa criança? O que nossa interpretação acerca do processo e produto composicional diz sobre nós mesmos, como intérpretes? O que todas essas questões acima dizem a respeito do papel da música em nossas vidas?

Kaschub e Smith (2009, p. 24) afirmam que, de maneira geral, toda experiência musical, seja ela formal ou não, contribui de alguma maneira para a gama de conhecimentos musicais adquiridos que, por sua vez, são importantes à prática composicional. Para elas, é por meio das experiências rotineiras que a maioria das crianças, até os cinco anos de idade, desenvolvem certas concepções “macro” de/da música. Elas aprendem a imitar sons produzidos ou cantados por outros; dançam e se movem ao som da música; desenvolvem a percepção de que obras musicais possuem início, meio e fim; aprendem que as pessoas usam diferentes tipos de música para diferentes ocasiões; memorizam e misturam músicas das quais foram expostas com determinada frequência; criam suas próprias músicas; compartilham seu gosto musical com os próximos, dentre várias outras concepções.

Na perspectiva das autoras, esse desenvolvimento mostra que tem grande potencial criativo que, geralmente, só se desenvolve, de maneira satisfatória, se nutrido pela “educação formal”. Sendo assim, para que a “educação formal” cumpra esse papel de impulsionador de capacidades musicais e composicionais, é importante considerar o que se sabe sobre crianças em idade escolar, seus interesses e habilidades na criação de músicas (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 25).

Relação das crianças com a composição

Para aprofundar os argumentos em relação a importância da composição, as autoras discutem três questões a respeito de como se dá a relação das crianças com a composição: 1 - por quais motivos ou o que leva uma criança a compor? 2 - Qual a relação entre idade e experiência nas composições dos alunos? 3 - E se “existem estágios de desenvolvimento composicional?”

A respeito dos **motivos para compor**, elas afirmam que “crianças compõem música para dar sentido aos seus sentimentos e experiências. A criação de música por crianças é um ato natural que não precisa do incentivo de adultos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 25)⁴¹. Para as autoras, as crianças criam música para tornar experiências comuns em experiências mais especiais, porém os significados dessas músicas não são literais, mas experimentais e pessoais. Nesse sentido, afirmam que as criações musicais das crianças são representações sonoras da maneira como elas se veem e veem o mundo.

Se, por um lado, as músicas dessas crianças representam uma forma intrínseca de compreensão pessoal profunda trazida à tona por meio de um esforço artístico especializado⁴², por outro lado, o engajamento musical através da composição “desempenha um papel crucial no crescimento do indivíduo como músico e pessoa. Ele contribui para o desenvolvimento pessoal de maneiras únicas e variadas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 26)⁴³.

Sobre a **relação entre idade e experiência** quando se trata das composições das crianças, as autoras afirmam que as experiências, com o passar dos anos, atreladas a oportunidades de compor, exercem grande influência no processo de aprendizado e refinamento das habilidades musicais das crianças. Porém, com base em Barret (1996)⁴⁴ e Davies (1992)⁴⁵, as autoras afirmam que “dada a complexidade do cenário, muitos pesquisadores simplesmente reconhecem que idade e experiência são influências altamente individualizadas” (apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 26)⁴⁶.

⁴¹ No original: "children compose music to make sense of their feelings and experiences. The creation of music by children is a natural act needing no prompting from adults" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 25).

⁴² No original: “represent an intrinsic form of deep personal understanding brought to existence through a specialized artistic effort” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 25).

⁴³ No original: “plays a crucial role in the growth of both musician and person. It contributes to the development of self in unique and varied ways” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 26).

⁴⁴ BARRETT, M. Children’s aesthetic decision-making: an analysis of children’s musical discourse as composers. **International Journal of Music Education**, v. 28, p. 37-62, 1996.

⁴⁵ Referência citada: DAVIES, C. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. **British Journal of Music Education**, v. 9, p. 19-48, 1992.

⁴⁶ No original: “given the complexity of the landscape, many researchers simply acknowledge that age and experience are highly individualized influences” (apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 26).

De maneira geral, as autoras argumentam que tanto o contato com a(s) música(s) quanto o treinamento musical “moldam” significativamente o interesse musical das crianças, bem como a habilidade delas de conseguir imaginar “produtos musicais” variados para compor (p. 26). Nessa perspectiva, o treinamento não limita a criança, mas desenvolve bases, atitudes e a organização do processo de composição do indivíduo. A experiência permite o “processo de enculturação”⁴⁷, que leva as crianças a expandir suas concepções de música e amplia o leque de obras musicais que as crianças conseguem produzir.

No que se refere a existência de **estágios de desenvolvimento composicional**, as autoras comentam que, até o momento, não foram feitos estudos longitudinais o suficiente para possibilitar aferir, com precisão, um padrão de estágios de desenvolvimento, exclusivamente, composicional. Mas existem pequenos estudos e pesquisas, com focos específicos, intenções e circunstâncias variadas, que permitem aferir alguns temas conceituais.

Capacidades composicionais

Para as autoras, a falta de pesquisas longitudinais e que têm como foco o desenvolvimento das habilidades de composição das crianças oportuniza o surgimento de diferentes tipos de teorias (p. 27). No entanto, mencionam que, a partir de várias discussões sobre a relação criança e a composição, existem três temas muito presentes na literatura sobre composição infantil: 1 - **Intenção**, 2 - **Expressividade** e 3 - **Artesanato artístico** (*Artistic craftsmanship*), também traduzida como “habilidade artística”, “maestria artística” ou “perícia artística”). Esses temas são referidos ao longo livro como “capacidades composicionais”. Essas capacidades, de acordo com as autoras, aparecem em graus variados em todas as idades e níveis de habilidade representados na literatura existente (p. 27).

Ao que tal literatura indica, tais capacidades são importantes para o desenvolvimento de habilidades composicionais básicas, que podem ser apreendidas e desenvolvidas com instrução e experiência. O processo de treinamento da composição deve permitir que as crianças experimentem essas três capacidades, a fim de desenvolver as habilidades composicionais. Como o **desenvolvimento de tais capacidades** parece depender da experiência, e tem certa relação com a idade (no que elas chamam de ser “temperada” pela idade), as autoras afirmam

⁴⁷ Apesar das autoras não definirem esse termo, segundo Sloboda (2008, p. 10), “enculturação” se refere “aquele aprendizado que resulta de nossa exposição durante a infância aos produtos musicais comuns de nossa cultura, juntamente coma aquisição de habilidades simples, tais como a habilidade de reproduzir canções curtas” (ver: SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008).

que cada estágio deve ser considerado em termos gerais, e não regras específicas e inflexíveis.

Com base na literatura consultada por elas, referidas abaixo, as autoras dividem cada uma das capacidades em **3 estágios de desenvolvimento**, diretamente interligados ao nível de maturidade composicional do indivíduo, separados em: “**Iniciante**”, “**Intermediário**” e “**Avançado**”. Para as autoras o “compositor iniciante” é aquele que têm pouca ou nenhuma experiência com composição; o “intermediário” possui alguma experiência composicional e já compôs algumas peças; e o “avançado” é aquele que já possui uma experiência composicional considerável.

No que se refere às capacidades composicionais, a “**Intenção**” é “a ideia na qual o compositor deseja compor ou, no caso de compositores iniciantes, encenar” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 30)⁴⁸, ou seja a, Intenção é a ideia ou conceito que o compositor deseja expressar ou representar por meio da música. Pode ser um sentimento específico que o compositor deseja evocar, uma memória emocional, uma projeção de emoções, o contexto emocional de uma situação, ou até mesmo uma conexão ou conotação extramusical. Para as autoras tanto o contexto nos quais as crianças vivem quanto os materiais disponíveis impactam consideravelmente nessa capacidade, uma vez que os desejos, as demandas do compositor, o público alvo e as ferramentas acessíveis formam uma espécie de “*força motriz*” da composição em questão. Para elas, conscientemente ou não, a intenção é a semente da ação como compositor (p. 30).

Nos estágios do desenvolvimento da “Capacidade de Intenção”, as autoras afirmam que: o “**compositor novato**”, geralmente, compõe por meio da composição chamada de “enativa”, na qual as crianças utilizam seu conhecimento incorporado para criar sons (Burnard, 1999)⁴⁹, sobre alguma temática, situação, “sobre” histórias (fantasiosas ou não), ou baseando-se em alguma atividade a qual ele está vivenciando na escola (Marsh, 1995⁵⁰; Burton, 2002⁵¹; Barrett, 2001⁵²; Davis, 2005⁵³); o “**compositor intermediário**” desenvolve, primeiro, uma

⁴⁸ No original: “is this idea that the composer wishes to compose or, in the case of younger composers, enacts” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 30).

⁴⁹ Referência citada: BURNARD, P. **Into different worlds**: Children’s experience of musical improvisation and composition. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Reading, 1999.

⁵⁰ Referência citada: MARSH, K. Children’s singing games: Composing in the playground? **Research Studies in Music Education**, v. 4, p. 2–11, 1995.

⁵¹ Referência citada: BURTON, S. An exploration of preschool children’s spontaneous songs and chants. **Visions of Research in Music Education**, 2. 2002.. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol2/iss1/2/>. Retrieved April 21, 2008.

⁵² Referência citada: BARRETT, M. Constructing a view of children’s meaning-making as notators: A case-study of a five-year-old’s descriptions and explanations of invented notations. **Research Studies in Music Education**, v. 16, p. 33–45, 2001.

⁵³ Referência citada: DAVIS, S. G. That thing you do: Compositional processes of a rock band. **International Journal of Education in the Arts**, v. 6, n. 16, 2005. <http://ijea.asu.edu/v6n16/>. Retrieved January 2, 2008.

consciência de sua própria resposta emocional à música e, em seguida, passa a usar esse conhecimento para prever como outras pessoas podem experimentar/experienciá-la (p. 30). Esses compositores ainda compõem “sobre” algo, mas passam a compor peças que almejam a expressão “de” algo (Hall, 2007⁵⁴; Hamilton, 1999⁵⁵), ou seja, conforme os compositores avançam em sua jornada criativa, eles expandem seu horizonte para além de simplesmente criar músicas que representam objetos ou conceitos concretos. Eles passam a compor obras que expressam algo mais intangível, como emoções, ideias abstratas ou estados de espírito; já o “**compositor avançado**” tem uma consciência e preocupação maior com os sentimentos, sensações e afetos que a obra pode proporcionar aos ouvintes – essa consciência passa a guiar suas escolhas. Seja na criação de música programática ou absoluta, esse compositor “criará com uma consciência cada vez maior a respeito das relações de sons e efeitos nos ouvintes” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 30) ao prever reações musicais potenciais e levar esse conhecimento para suas obras (Jaffurs, 2004⁵⁶; Davis, 2005⁵⁷).

A “**Expressividade**” é a segunda capacidade, considerada pelas autoras como importante para o desenvolvimento de habilidades composicionais e “é encontrada na consciência da relação entre sons e sentimentos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 31)⁵⁸. Essa capacidade é desenvolvida quando a criança começa a imaginar como um sentimento pode ser sentido, expressado por meio de sons (p. 31). Ou seja, ao reconhecer e se apropriar dos signos e impactos musicais construídos socialmente, desenvolve-se a expressividade musical.

Nos estágios do desenvolvimento dessa “Capacidade de Expressividade”, na perspectiva de Kaschub e Smith (2009), o “**compositor novato**” adquire ferramentas expressivas a partir do momento que passa a reconhecer, através da observação, que existem relações entre música e sentimentos, o que torna possível explorar os diversos aspectos das normas culturais de forma abrangente (Barrett, 1996)⁵⁹. Segundo as autoras, embora as crianças vivam experiências musicais e sejam impactadas por elas, a consciência, o reconhecimento

⁵⁴ Referência citada: HALL, M. M. **Composing in a second grade music class: crossing a watershed as children begin to understand song as structure**. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 2007.

⁵⁵ Referência citada: HAMILTON, H. J. **Music learning through composition, improvisation, and peer interaction in the context of three sixth grade music classes**. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, 1999.

⁵⁶ Referência citada: JAFFURS, S. E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. **International Journal of Music Education**, v. 22, p. 189-200, 2004.

⁵⁷ Referência citada: DAVIS, S. G. That thing you do: Compositional processes of a rock band. **International Journal of Education in the Arts**, v. 6, n. 16, 2005. <http://ijea.asu.edu/v6n16/>. Retrieved January 2, 2008.

⁵⁸ No original: ““is found in an awareness of the relationship between sound and feeling” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 31).

⁵⁹ Referência citada: BARRETT, M. Children’s aesthetic decision-making: an analysis of children’s musical discourse as composers. **International Journal of Music Education**, v. 28, p. 37-62, 1996.

dessa experiência pode não acontecer, até que a criança note outra pessoa reagindo a uma obra musical (p. 31). O “**compositor intermediário**” tem maior consciência a respeito dos impactos causados pela música, e passa a compor com o propósito de evocar determinados sentimentos e sensações desejadas. Um dos indicadores importantes do desenvolvimento desse aluno-compositor nesse nível, é que ele está se tornando capaz de imaginar sons enquanto compõe (o livro usa o termo “*audiate*”), ao invés de depender completamente de sons externos para tal. Isso permite definir os gestos musicais desejados e considerar o impacto afetivo (*feelingful impact*) dos sons, em prol da experiência musical desejada (Stauffer, 2001⁶⁰). Já o “compositor avançado” consegue manipular os sons de maneira cuidadosa, com atenção às conexões, organizações e respostas afetivas aos mesmos. Esse compositor já desenvolveu a habilidade de imaginar o impacto das decisões composicionais, na ausência de sons externos.

Por fim, considerada pelas autoras como a capacidade mais fácil de se perceber no desenvolvimento do compositor, guiada pela “Intenção” e pela força da “Expressividade”, está a chamada pelas autoras como “**Artesanato artístico**” (*Artistic craftsmanship*) que é “a habilidade de utilizar os elementos [musicais] e controlar as relações dos princípios para alcançar determinado efeito”⁶¹. Tendo em vista que os atos composicionais têm como base a compreensão de normas e convenções musicais presentes na sociedade, segundo as autoras, “decisões artísticas são tomadas em adesão à sistemas estilísticos específicos, ou para a quebra intencional das regras de tais sistemas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 32)⁶².

Nos três estágios relacionados com essa capacidade o “**compositor novato**”, em sua maioria, envolve na experimentação, na “tentativa e erro”, descobrindo gestos e técnicas, até que se satisfaça com os resultados sonoros, que tendem a ser usados repetidamente (Kratu, 1989)⁶³. O “**compositor intermediário**” é aquele que está mais familiarizado com ferramentas e formas convencionais, e acaba por criar músicas que se encaixam em normas pré-concebidas (Hall, 2007⁶⁴; Kratus, 2001⁶⁵). Esse compositor está passando pela transição entre compor

⁶⁰ Referência citada: STAUFFER, S. L. Composing with computers: Meg makes music. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 150, p. 1-20, 2001.

⁶¹ No original: “the Ability to use the elements and control principle relationships to achieve affect” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 29).

⁶² No original: “are then made in adherence to particular style systems or to meaningfully break the rules of such systems” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 32).

⁶³ Referência citada: KRATUS, J. K. A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. **Journal of Research in Music Education**, v. 37, n. 1, p. 5-20, 1989.

⁶⁴ Referência citada: HALL, M. M. **Composing in a second grade music class**: crossing a watershed as children begin to understand song as structure. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 2007.

⁶⁵ Referência citada: KRATUS, J. Effect of available tonality and pitch options on children’s compositional processes and products. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 4, p. 94-306, 2001.

reagindo a determinados resultados sonoros externos, para o ato de expressar sons imaginados pelo próprio compositor. É importante dizer que, embora em pouca quantidade, esses compositores realizam algumas pequenas inovações dentro de estruturas musicais familiares. Já o “**compositor avançado**” possui forte familiaridade com as ideias, ferramentas e formas musicais convencionais, mas também possui conhecimentos e experiências o suficiente para usar tais ideias, ferramentas e formas de maneiras não convencionais, buscando sons e gestos em formatos pouco usuais. Segundo as autoras, “os compositores avançados possuem habilidades técnicas que lhes permitem facilitar com fluidez o compartilhamento de seus pensamentos musicais” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 30)⁶⁶.

De maneira geral, na concepção das autoras, o desenvolvimento dessas “capacidades” está fortemente relacionado com o refinamento da percepção do compositor a respeito do impacto que as decisões musicais poderão ter naqueles que ouvirem suas músicas. A compreensão desses conceitos é importante para a leitura do livro, uma vez que essas capacidades serão trazidas pelas autoras durante todos os próximos capítulos.

Contextos da composição

As autoras consideram como importantes as experiências das crianças, bem como uma formação musical que dê apoio ao desenvolvimento delas como compositoras em seus processos e produtos composicionais. Esses aspectos colocam em destaque o contexto, o mundo no qual o aluno/compositor vive. Sob essa ótica, os alunos-compositores sempre atuam dentro de determinadas circunstâncias, compõem sozinhos ou em grupo, com ou sem prazo de entrega, carregam experiências pessoais adquiridas com a cultura vivida, com pessoas e utilizando ferramentas variadas. Sendo assim, cada contexto apresenta possibilidades e tendências específicas, que são importantes no/para o processo criativo.

De acordo com as autoras, apesar de estarem livres para compor da maneira que quiserem, alunos que compõem sozinhos ficam limitados pelas próprias capacidades. Tais compositores necessitam de muitos recursos para alcançar suas visões artísticas e podem chegar a compor trechos e peças que vão além de suas capacidades de performance, o que requer ferramentas e/ou intérpretes à disposição, tanto durante o processo, quanto ao finalizar a composição. Isso é considerado especialmente importante para compositores que estão começando a desenvolver sua “audição interna” (*audiate skill*), pois precisam ouvir suas peças

⁶⁶ No original: “regardless of approach, advanced composers possess technical skills that allow them to fluidly facilitate sharing their musical thoughts” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 32).

externamente para compor. Nesses casos, mencionam que é desejável ter pessoas para ouvir e dar *feedbacks*, já que compositores solitários não possuem os comentários de um co-compositor, como acontece em composições feitas em pares ou grupos.

Pensando especificamente no ambiente escolar, ao atentar para os diferentes aprendizados que contextos variados podem trazer, as autoras comentam que “projetos de composição na escola acontece em *ensembles*, grupos grandes, pequenos, duplas e até em contextos solitários” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 34)⁶⁷. Para elas, nesse ambiente os alunos devem ter oportunidade de conviver com compositores experientes, sozinhos ou em grupo, já que cada contexto tem benefícios, dificuldades e desafios específicos.

Quando se trata da composição em grupos (uma ou mais pessoas), as autoras categorizam essa atividade em três tipos de interação: forma **simultânea** (*concurrent style*), forma **colaborativa** (*collaborative style*) e forma **executiva** (*executive style*).

Na “Interação **simultânea**” os “produtos composicionais”, sejam eles obras musicais ou estudos técnicos (o que as autoras também vão chamar de “Eudes”), são desenvolvidos por vários alunos ao mesmo tempo, com cada integrante ou grupo de alunos fazendo uma parte do todo. Muitas vezes esse método e/ou forma de trabalho coletivo dificilmente resulta em produtos unificados, “acabados”, consistentes, mas sim fragmentados, e os compositores tendem a relatar baixa satisfação pessoal com o processo e com o produto.

Na “Interação **colaborativa**” acontecem trabalhos com níveis altos de discurso verbal e musical, requerendo discussões e tomada de decisões em grupo. Devido a isso, os compositores que trabalham nesse formato raramente conseguem reconstruir o processo trilhado na confecção da composição para identificar qual integrante atuou em que parte do processo, mas, geralmente, relatam estar satisfeitos com seu processo e com os resultados.

Por fim, na “Interação **executiva**” o grupo possui um membro “dominante”, que toma as decisões finais. Segundo as autoras, embora níveis altos de frustração possam ser observados nessa forma de interação, existe a possibilidade de que, em certos grupos, os participantes fiquem contentes em deixar uma pessoa direcionar o processo e fazer o trabalho (p. 35). De maneira geral, elas salientam que aqueles membros que tiverem suas opiniões presentes no processo e produto final tendem a ficar satisfeitos, e aqueles que suas ideias ou presença estiveram “marginalizadas” tendem a criticar mais, tanto o processo quanto o produto.

Independentemente do tipo de composição em grupo, as autoras defendem que é importante que o aluno faça parte de um grupo no qual consiga interagir satisfatoriamente (p.

⁶⁷ No original: “composition in school-based settings occurs in ensembles, large groups, small groups, partnerships, or even solitary contexts” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 34).

35). Por isso, a quantidade de integrantes em cada grupo deve ser bem pensada. Além disso, deve-se dar atenção às regras que deverão ser adotadas, e aos métodos usados para coletar e testar as ideias musicais, pois isso garante com que cada criança tenha a oportunidade de contribuir de maneiras significativas no processo da composição (p. 35).

Etapas da composição

De maneira geral, as autoras afirmam que “o processo composicional envolve a ordenação de sons em formas com potencial expressivo” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 36)⁶⁸. Sendo assim, nessa perspectiva, não existe um único processo composicional, e a única generalização possível de se fazer, segundo as autoras, é que “o processo de composição tem um ponto de partida, um ponto intermediário caracterizado por atividade intensa e um ponto final marcado pela presença de uma 'obra'” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 36)⁶⁹. E ainda mais, esses processos podem variar de compositor para compositor, e inclusive entre peças musicais. Alguns processos tornar-se-ão parte da maneira com que certos compositores preferem trabalhar, e outros serão usados quando por necessidade criativa (p. 36). Independentemente dos componentes do processo, suas etapas e ordens impactam na maneira com que o compositor chegará ao produto final (p. 36).

Com bases em suas experiências como professoras pesquisadoras, a partir dessas considerações, as autoras apresentam uma proposta de etapas para o processo composicional. Embora demonstradas em sequência, elas salientam que essas etapas não possuem uma única ordem de serem trabalhadas.

São elas: 1 - “Impulso e inspiração” (*Impulse and inspiration*), 2 - “Planejamento” (*planning*), 3 - “Seleção de ferramentas e materiais de suporte/auxílio” (*Selection of supporting tools and materials*), 4 - “Exploração” (*Exploration*), 5 - “Geração de ideias” (*Idea Generation*), 6 - “Testagem e seleção de ideias” (*Idea testing and selection*), 7 - “Registro” (*Preservation*), 8 - “Montagem do produto” (*Product assembly*), 9 - “Verificação do produto” (*Product verification*), 10 - “Desenvolvimento e extensão” (*Development and extension*), 11 - “Revisão” (*Revision*), 12 - “Editando” (*Editing*), 13 - “Compartilhando e buscando *feedback*” (*Sharing and seeking feedback*), 14 - “Performance” (*Performance*), 15 - “Avaliação” (*Evaluation*) e 16 - “Recebendo críticas” (*Receiving criticism*).

⁶⁸ No original: “the process of composing involves ordering sounds into forms with expressive potential” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 36).

⁶⁹ No original: “the process of composition has a starting point, a midpoint characterized by great activity, and an end point marked by the presence of a ‘piece’” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 36).

Cada uma dessas etapas será explicada a partir de estratégias que as autoras expõem para explicitar, para o professor, sua proposta para ensino da composição musical na escola de educação básica.

Produtos composicionais

Após abordar as etapas do processo composicional citadas acima, as autoras deixam a parte final para discutir suas ideias sobre os “Produtos composicionais”. Segundo elas, embora os processos e produtos composicionais das crianças se entrelacem, pesquisadores, como Daignault, 1996⁷⁰; Freed-Carlin, 1998⁷¹, têm buscado analisá-las separadamente. Afirmam que uma parte considerável do que se sabe sobre os produtos composicionais é derivado de duas fontes: avaliadores externos (tais como especialistas, críticos musicais, professores ou outras pessoas com experiência e conhecimento na área da música, que avaliam e analisam os trabalhos musicais criados pelos compositores) e os próprios compositores (que podem descrever suas intenções, processos de composição, escolhas musicais e reflexões sobre o resultado final de suas obras).

Salientam que muitas das primeiras pesquisas que exploraram a composição infantil concentraram-se nas estruturas elementares ou na qualidade geral dos produtos musicais (Davies, 1992⁷²; Kratus, 1985⁷³, 1994⁷⁴; Swanwick & Tilman, 1986⁷⁵; Wilson & Wales, 1995⁷⁶). Esses estudos mostram que, à medida que as crianças envelhecem, ocorrem aumentos em padrões previsíveis, como a complexidade rítmica e as estruturas harmônicas (Henry, 1995⁷⁷; Kratus, 1985). Foi constatado também que a complexidade rítmica e a capacidade de

⁷⁰ Referência citada: DAIGNAULT, L. **Children’s creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1996.

⁷¹ Referência citada: FREED-CARLIN, J. **Can you think a little louder?** A classroom-based ethnography of eight- and nine-year-olds composing with music and language. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, 1998.

⁷² Referência citada: DAVIES, C. Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, v. 9, p. 19-48, 1992.

⁷³ Referência citada: KRATUS, J. K. **Rhythm, melody, motive, and phrase characteristics of original songs by children aged five to thirteen**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1985.

⁷⁴ Referência citada: KRATUS, J. K. Relationships among children’s music audiation and their compositional process and products. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, p. 115–130, 1994.

⁷⁵ Referência citada: SWANWICK, K., & TILLMAN, J. The sequence of musical development: A study of children’s composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, p. 305–339, 1986.

⁷⁶ Referência citada: WILSON, S. J.; WALES, R. J. An exploration of children’s musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, v. 43, p. 94–111, 1995.

⁷⁷ Referência citada: HENRY, W. **The effects of pattern instruction, repeated composing opportunities, and musical aptitudes on the compositional processes and products of fourth-grade students**. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, 1995.

reter ideias musicais na memória aumentam com a idade (Kratus, 1994). Os pesquisadores observaram que a qualidade do trabalho está diretamente relacionada à quantidade de tempo investido no processo (Daignault, 1996⁷⁸; Hickey, 1995⁷⁹; Kratus, 1994), embora Smith (2004)⁸⁰ tenha apontado que essa relação não se aplica a todos os alunos.

Pesquisas mencionadas (Carlin, 1997⁸¹; McCoy, 1999⁸²) têm se concentrado em explorar as perspectivas dos compositores em relação aos seus produtos finais. Com isso, os pesquisadores têm conseguido reavaliar algumas das descobertas anteriores relacionadas a esses produtos. De acordo com essas pesquisas, se torna evidente que existem diferenças na forma como adultos e crianças concebem a composição. Os jovens compositores conseguem expressar como os instrumentos moldam sua criação artística. Além disso, elas explicam como a realização de instruções relacionadas à performance, como garantir, ou não, que todos os membros do grupo de alunos tenham a oportunidade de tocar a peça composta, influenciam as perspectivas sobre o resultado final (Kaschub, 1999)⁸³. A introdução do uso de computadores também parece impactar os produtos. Segundo as autoras, compositores que também são intérpretes tendem a encadear ideias em sucessão, enquanto aqueles que utilizam computadores se interessam pela sobreposição de ideias (Hickey & Reese, 2002)⁸⁴.

As autoras concluem que, de maneira geral, embora os “produtos composicionais” possam dizer muito sobre o desenvolvimento musical dos compositores, eles “não conseguem revelar totalmente a riqueza do pensamento crítico e criativo e da aprendizagem envolvida em todo o processo de composição” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 47)⁸⁵. Para as autoras, há que se escutar e investigar os próprios compositores, pois é em seus relatos que estão presentes “milhares de explicações incríveis para o pensamento e as ações que contribuem para o seu

⁷⁸ Referência citada: DAIGNAULT, L. **Children’s creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL, 1996.

⁷⁹ Referência citada: HICKEY, M. **Qualitative and quantitative relationships between children’s creative musical thinking processes and products**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1995.

⁸⁰ Referência citada: SMITH, J. P. **Music compositions of upper elementary students created under various conditions of structure**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 2004.

⁸¹ Referência citada: CARLIN, J. Musical preferences for compositions by selected students aged 9–15 years. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 133, p. 9–133, 1997.

⁸² Referência citada: MCCOY, P. **Effects of variable task structuring and guided self-reflection on compositional quality, self-assessments, and attitudes of novice student composers**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1999.

⁸³ Referência citada: KASCHUB, M. **Student’s descriptions of their individual and collaborative music composition processes and products initiating from prompted and unprompted task structures in grade six**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1999.

⁸⁴ Referência citada: HICKEY, M.; REESE, S. Teaching composition-ideas for projects and assessments. Presentation at the **MENC Biennial In-Service Conference**, Nashville, TN., 2002.

⁸⁵ No original: “cannot fully reveal the wealth of critical and creative thinking and learning involved in the full process of composition” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 47).

conhecimento musical e para a sua criação musical” (KASCHUB; SMITH, 2009).

3.2.3 Capítulo 3 - Papéis dos suportes: ferramentas, atividades e professores

No capítulo 3, intitulado "Suporte: ferramentas, tarefas e professores" (“*Supporting roles: tools, tasks, and teachers*”), o último capítulo da primeira parte do livro, são explicitadas as razões, os objetivos e as pesquisas que embasarão as próximas partes do mesmo, fornecendo uma lógica e uma fundamentação teórica para sua implementação. As autoras discutem o papel das ferramentas composicionais, algumas maneiras de pensar e registrar ideias musicais, a influência de atividades com parâmetros, muito ou pouco definidos, no processo de aprendizagem, bem como o papel do professor em sala de aula.

O texto destaca a importância das ferramentas de composição, como a mente, a voz, instrumentos musicais e computadores, e explora a relação entre essas ferramentas e o processo composicional. Também discute a importância do planejamento das atividades de composição, considerando as “capacidades composicionais” dos alunos e a estruturação considerada adequada das tarefas. Além disso, aborda questões relacionadas ao tempo e ao equilíbrio entre a liberdade e restrição quando se trata de projetos composicionais.

Ferramentas composicionais

O primeiro “suporte”, discutido pelas autoras, são as “ferramentas composicionais” que são considerados recursos usados para fins de criação e/ou registro musical. No livro, elas foram separadas em dois grupos: as “**ferramentas para pensar e produzir sons**”, e as “**ferramentas para registrar sons**”. Como está posto nesse capítulo, de maneira geral, tanto a escolha das ferramentas quanto o uso delas impactam as práticas composicionais. No processo educativo, independentemente de ser o professor ou os alunos a definir as ferramentas que serão usadas nos processos composicionais, é importante considerar que elas (as ferramentas) podem “moldar” fundamentalmente a interação do compositor para com o produto musical (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 49).

Primeiro grupo de ferramentas

Ao abordar o **primeiro grupo**, o das “**Ferramentas de produção sonora**”, as autoras apontam o que elas chamam de “ferramentas primárias”, que são: a mente, a voz, instrumentos e computadores.

A respeito do uso da “**Mente**” como ferramenta de produção musical, as autoras afirmam que a mesma se faz presente e necessária em toda e qualquer operação musical (p. 50). Elas afirmam que a habilidade de imaginar e manipular sons através e exclusivamente pela mente, sem o uso de ferramentas externas (instrumentos musicais e afins), é comumente considerada a maior conquista no processo composicional (p. 50). Afinal, nessa perspectiva, ter tal habilidade demonstra desenvolvimento e intimidade com as “capacidades composicionais” e com determinadas ferramentas musicais, uma vez que a mente acaba fazendo o papel de criadora e processadora de sons (*sound maker* e *sound processor*).

A segunda ferramenta considerada importante na produção sonora pelas autoras é a “**Voz**” que, segundo elas, “permite que as crianças façam conexões profundas entre os sons que conseguem produzir e suas experiências e sentimentos, como formas de conhecer o mundo” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 50)⁸⁶. Elas salientam que, mesmo no caso dos mais experientes, não é incomum que compositores instrumentistas utilizem do canto para verificar e testar ideias e gestos musicais “ouvidos” internamente.

Em relação aos “**Instrumentos**” como ferramentas da/para composição, as autoras afirmam que “ao ajudar o cérebro a organizar sequências de tempo e eventos, tocar instrumentos é fundamental para o desenvolvimento dos conceitos e percepções que estão relacionados ao movimento na música” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 50)⁸⁷. Porém, destacam que existe uma problemática: alunos que buscam trabalhar dentro de normas estilísticas ou culturais específicas precisam de acesso a “instrumentos autênticos” para suas práticas (p. 50), ou seja, uma prática instrumental e composicional variada requer o acesso a ferramentas variadas, o que pode não ser a realidade de muitas instituições escolares.

No caso do ensino de composição para crianças muito novas, as autoras afirmam que os primeiros instrumentos que elas exploram fazem parte do próprio corpo, como a voz e a percussão corporal. Mencionam que a exploração vocal começa logo após o nascimento, inicialmente para a sinalização de necessidades e para mimetização, que com o tempo se desenvolve na fala e no canto. Já a percussão, inicia-se com a exploração corporal, e, por vezes,

⁸⁶ No original: “allows children to make deep connections between the sounds that they can produce and their experiences and feelings as ways of knowing the world” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 50).

⁸⁷ No original: “by helping the brain organize time and event sequences, playing instruments is critical to the development of the concepts and percepts that parallel movement in music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 50).

passam a percutir em/com objetos do cotidiano, e também podem ser apresentadas aos instrumentos convencionais. Na perspectiva das autoras, toda experiência sonora incrementa a paleta sonora da criança compositora.

Quando se trata do “**Uso dos computadores**” para composição, Kaschub e Smith (2009, p. 51) argumentam que seu uso como ferramenta de produção sonora pode dar voz àqueles que estão desconfortáveis em cantar e/ou tocar, podem suprir a lacuna entre o que o compositor imagina e o que ele consegue fazer em termos de performance, e tudo isso pode ser libertador. Porém, salientam que o seu uso não é garantia de sucesso. Isso porque o computador oferece tantos desafios quanto os instrumentistas vivenciam, ao buscar desenvolver habilidade artística e técnica com seus instrumentos, aprender a usar e dominar as ferramentas presentes no computador requer esforço e tempo. Além disso, caso não haja esforços para que o compositor se comunique com outros músicos, essa ferramenta tende a tornar a prática composicional uma prática solitária.

Considerando como importante, pelas autoras, que os alunos tenham acesso e experienciem a composição através de uma variedade de ferramentas, são propostos quatro critérios a serem pensados no momento de escolher tais ferramentas de criação sonora: 1 – Trabalhar com ferramentas acessíveis, o que aumenta a capacidade do aluno de se conectar significativamente com um mundo de sons?; 2 – Confirmar se as opções sonoras oferecidas pela ferramenta são sons com os quais o compositor tem uma conexão pessoal; 3 – Detectar se as opções sonoras são autênticas para a tarefa que o compositor adotou; 4 - Ver se o aluno-compositor pode atribuir/criar significados com a ferramenta (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 51-52). Para as autoras, as ferramentas que cumprirem com os quatro critérios trarão uma chance maior de sucesso ao processo composicional.

Segundo grupo de ferramentas

Quando se trata do **segundo grupo de ferramentas**, o das “**Ferramentas de registro sonoro**”, as autoras afirmam que o objetivo principal delas é representar a ideia musical do compositor e impedir com que se percam (p. 52). As ferramentas de “preservação”, de registro do produto sonoro citadas pelas autoras são: a memorização, as notações, os dispositivos de gravação e os computadores, sendo que todas possuem vantagens e desvantagens.

As autoras consideram que a “**memória**” é a primeira ferramenta usada durante o processo composicional. Ela precisa ser desenvolvida e tende a ter problemas quando as produções passam a ficar longas e/ou complexas. Mencionam que compositores trabalhando

em grupo, muitas vezes, apostam em uma memória do grupo, quando partes da música ficam sob a responsabilidade de cada compositor seja para recordar uma ordem geral de eventos da obra, seja para lembrar aquilo que tocam (p. 52).

Já a “**notação**”, uma das possíveis soluções para as limitações da memorização, são organizadas em dois grupos: a “notação inventada” e a “notação tradicional”. De maneira geral, por mais que a “notação inventada” auxilie de maneira criativa no processo de compreensão de como sons podem ser representados por símbolos gráficos, ela acaba por servir como registro, principalmente, para o próprio compositor, isso porque essa notação pode não ser tão efetiva quando a obra é compartilhada com um músico intérprete, para que ele a reproduza. As autoras acham que uma notação que soluciona esse problema em parte é a, já bem estabelecida no mundo ocidental, “notação tradicional”. Segundo as autoras, o problema dela é que, aqueles que estão acostumados a usá-la tendem a enxergá-la não apenas como uma ferramenta possível de registro e transmissão de ideias musicais, mas como parte essencial do processo de composição. Independente de qual notação seja usada, as autoras salientam que é importante lembrar que elas são representações de música, e não música em si (p. 52). Para que a notação seja usada de maneira significativa, e não artificial, a necessidade da notação deve vir do compositor, das suas necessidades em relação à prática composicional (como o limite da memória). Nesse sentido, ao criar sua própria notação, o compositor desenvolve sensibilidade crescente a respeito de como a notação pode servir às suas necessidades (p. 53).

A terceira ferramenta de registro sonoro é a relacionada com os “**dispositivos de gravação**”. Segundo as autoras, as gravações podem servir como reforço à memória, ou como artefatos que podem ser transcritos. Ou seja, a gravação pode auxiliar tanto aqueles que dependem da memória, quanto aqueles que usam de notação. Nessa perspectiva, gravar é como voltar no tempo, possibilitando revisitar ideias musicais, bem como trechos ou obras inteiras que, em repetidas oportunidades de reflexão, permite também desenvolver um grau de autonomia e autoeficácia (p. 54). No entanto, a fim de garantir a eficácia do uso da gravação como registro, é importante que o compositor preste atenção aos detalhes do processo de criação da peça que está sendo gravada, a fim de poder recriar e/ou transcrever com precisão o que está sendo captado.

Já os **computadores**, podem ser usados tanto para o registro em notação, quanto para gravação, e carregam os prós e contras desses processos. Importante salientar que os computadores possuem a versatilidade de servirem como ferramentas tanto para a produção quanto para o registro sonoro. Essas funcionalidades podem ocorrer de forma independente, permitindo realizar gravações ou editar partituras por meio de programas dedicados. Além

disso, os computadores também são capazes de desempenhar essas tarefas de maneira simultânea, como é o caso das "Estações de Trabalho de Áudio Digital" (*Digital Audio Workstations* - DAWs).

Estrutura das atividades

Outro tema importante trazido pelas autoras para a prática do ensino da composição na escola é a importância do “**planejamento das atividades de composição**” que serão realizadas com os alunos. Na perspectiva das autoras, a estrutura das atividades, seu *design*, consiste na intersecção entre conhecimentos a respeito dos alunos, conhecimentos musicais e potenciais de aprendizagem. É através dessa estruturação, que se organiza e planeja o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades composicionais do aluno.

Tradicionalmente, nas chamadas pelas autoras de “capacidades composicionais”, a “Intenção” da composição costuma ser definida pelos professores, a “Expressividade”, que, segundo as autoras, passou a ser trabalhada de maneira acessível pela prática educacional apenas recentemente, geralmente, é tida como uma capacidade de difícil acesso, e o “Artesão artístico” (*Artistic craftsmanship*), a capacidade mais presente na educação tradicional devido à sua relação com conteúdos teóricos, acaba sendo a capacidade mais abordada. Atividades bem estruturadas englobam, de maneira satisfatória e balanceada, todas as capacidades composicionais (p. 55).

De acordo com as autoras, o sucesso da execução de atividades por parte das crianças depende consideravelmente do planejamento do professor, da estruturação do processo educativo feita pelo educador, que passa por identificar conhecimentos prévios, experiências, interesses, habilidades musicais e motivações. O livro apresenta como importante que os alunos se sintam capazes e interessados em fazer o que está sendo proposto, afinal, quando bem estruturadas, as tarefas instigam os alunos a descobrir conexões importantes entre ideias musicais e experiências pessoais, o que permite a criação de significados na música, servindo como um caminho seguro entre teoria e prática (p. 55). Porém, também é considerado importante para elas, reconhecer que o processo composicional não é linear como uma lista de afazeres, e não existe um método que funcione para todas as composições. O excesso de ênfase em habilidades puramente técnicas limita as questões expressivas e dificultam o pensamento artístico (p. 55). Ao contrário disso, cada compositor desenvolverá o seu próprio processo.

Para instigar reflexão a respeito da maneira com que o professor pode pensar as atividades para a sala de aula, as autoras discutem três questões: 1 - o que considerar a respeito

do equilíbrio entre “**Liberdades e restrições**” (o quanto de liberdade o aluno deve ter, e quais restrições serão colocadas pelo professor nas atividades de composição propostas), 2 - a criação de atividades com parâmetros mais ou menos determinados pelo professor, 3 - a influência do tempo no processo composicional.

Tendo Barrett (2003)⁸⁸ como referência, as autoras definem que a composição é “um processo dialógico de construção de significado que envolve tanto liberdades quanto restrições” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 56)⁸⁹. Na perspectiva delas, quanto mais as restrições, os limites e delimitações forem dos próprios compositores, melhor, pois essa autonomia dá ao compositor a possibilidade de enxergar, pensar e escutar, de maneira mais clara, o diálogo entre si e o trabalho musical (p. 56). No entanto, tal como foi apontado nesse capítulo, de maneira geral, a literatura a respeito das “liberdades e restrições” na composição musical não tem um consenso. Enquanto uns veem a limitação de ferramentas como uma forma de tornar as atividades mais possíveis de serem realizadas, outros acreditam que isso dificulta o desenvolvimento da liberdade artística. De acordo com as autoras, isso se dá devido aos diferentes contextos nos quais os alunos estão lidando.

Focando no contexto no qual as atividades de composição são propostas, as autoras afirmam que alunos, encarando atividades composicionais novas, apreciarão atividades mais bem delimitadas, enquanto que alunos-compositores já acostumados com determinados projetos poderão buscar maior liberdade, para tornar tais atividades mais desafiadoras artisticamente. No fim, salientam que “encontrar o equilíbrio apropriado de liberdades e restrições para cada compositor é importante, pois permitirá que as estruturas de tarefas (*task structures*) cumpram seu papel de apoiar o crescimento composicional” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 56)⁹⁰.

O próximo ponto discutido pelas autoras, é a “**quantidade de orientações**” que o professor deve ou não oferecer. Na concepção delas, mesmo quando a atividade for delimitada pelo professor, é importante que o aluno possa definir ou encontrar seus próprios “problemas” a serem solucionados. Para isso, as tarefas de composição devem ser estruturadas de forma flexível, permitindo que os alunos escolham como desejam abordar os problemas composicionais (p. 56). Essas tarefas envolvem várias etapas, nas quais os alunos analisam

⁸⁸ Referência citada: BARRETT, M. Freedoms and constraints. In: HICKEY, M. (ed.). **Why and how to teach music composition**. Reston, VA: MENC., 2003. p. 3-27.

⁸⁹ No original: “a dialogic process of meaning making comprising both freedoms and constraints” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 56).

⁹⁰ No original: “finding the appropriate balance of freedoms and constraints for each composer is important since it will allow task structures to fulfill their role in supporting compositional growth” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 56).

problemas, geram soluções possíveis e avaliam as respostas de maneira adequada. A maneira com que tais problemas serão observados dependem do contexto e das funções do aluno em relação à obra, o importante é que, “dentro de cada tarefa, os alunos devem se envolver em pensamentos analítico, criativo e judicioso [crítico]” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 57)⁹¹, e devem ser estimulados a definir e realizar tarefas cada vez mais desafiadoras, ao passo que adquirem experiência.

O último ponto destacado pelas autoras para pensar as atividades na sala de aula é a “**influência do tempo**” no processo e produto composicional. Sobre essa questão elas afirmam que professores muitas vezes criam tarefas rápidas para alcançar produtos bem-sucedidos dentro de um curto período de tempo/aulas. No entanto, afirmam que essa abordagem pode excluir etapas necessárias para a experiência dos alunos e que é essencial equilibrar o processo e o produto para promover uma variedade ampla de aprendizado musical.

Restrições de tempo podem afetar o trabalho dos alunos. Compositores que precisam concluir projetos dentro de prazos definidos podem abreviar ou abandonar processos necessários para seu desenvolvimento como compositor. Então, pode-se ver que é compreensível que atividades mais técnicas tenham limitações em relação ao tempo proposto, porém, para as autoras, projetos de composição musical reais devem receber um tempo consideravelmente flexível, para permitir com que os alunos engajem satisfatoriamente no processo (p. 57).

O papel do professor na implementação do ensino

Para discutir sobre a função do professor no “processo de educar”, as autoras usam a definição de Berkley (2001, p. 127)⁹², que diz: “o professor direciona e orienta os alunos em direção a metas bem-sucedidas, permitindo que eles decidam por si próprios o que funciona de forma mais eficaz em situações musicais específicas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 58)⁹³.

As autoras argumentam que, diferentemente das outras áreas da música, atividades relacionadas com a criação requerem que o aluno apresente algum produto próprio e, a partir dele, o professor pode fazer perguntas e iniciar seu trabalho como guia do processo. Enquanto que ao cantar, tocar e/ou dançar requer-se a existência de uma música, esteja ela em áudio ou

⁹¹ No original: “within every task, students should engage in analytical, creative, and judicial thinking” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 57).

⁹² Referência citada: BERKLEY, R. Why is teaching composing so challenging? **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 2, 119-38, 2001.

⁹³ No original: “The teacher directs and guides students toward successful goals, enabling them to decide for themselves what works most effectively in the particular musical situation” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 58).

impressa, as atividades de criação é conseguir “algo novo”. Segundo elas, é quando se ouve as produções e explicações dos alunos compositores que se torna possível conseguir ferramentas para auxiliá-los musicalmente.

Porém, as autoras lembram o leitor de que a audição adulta é uma audição socialmente treinada, através de anos de exposição à música da cultura e que, por isso, ela é consideravelmente diferente da audição infantil. Sendo assim, as explicações das crianças, a respeito dos seus processos e produtos, acabam sendo mais uma forma de “ensinar o professor” sobre o pensamento musical dos alunos, do que uma explicação de suas músicas.

As autoras aconselham que, para que os *feedbacks* do professor sejam efetivos, eles devem se iniciar a partir de perspectivas que os alunos consideram significativas. De maneira geral, o objetivo é que, ao receber perguntas, o aluno-compositor refine suas percepções e consiga encontrar soluções para seus desafios, sem muita intervenção do professor.

Na perspectiva das autoras, as intervenções do professor devem ser criteriosas. Caso contrário, ao ter o objetivo de guiar os alunos a respeito do que é ou não, na concepção do professor, “musicalmente correto”, o mesmo pode acabar permitindo com que a “voz” do aluno se perca (p. 59), o que pode desencorajá-lo e leva-lo ao desinteresse. No entanto, como a atividade composicional, que preza pela liberdade artística, tende a ser uma experiência pessoal intensa, ao professor cabe entender que é alto o potencial danoso de *feedbacks* negativos. Por isso, enquanto direcionados a conhecerem suas próprias obras, para que os alunos possam ver as implicações e consequências de suas escolhas musicais, o professor deve encontrar maneiras de valorizar “a voz pessoal, a agência musical e as intenções criativas de cada aluno” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 59)⁹⁴.

Para as autoras, é importante que o professor tenha em mente a impossibilidade de se ter acesso a tudo o que a criança está pensando. Sendo assim, para realizar seu trabalho, o professor deve estar atento às atitudes e reações das mesmas, pois observar as crianças em seus processos composicionais pode prover acesso ao pensamento musical das mesmas (p. 59). Afinal, “jovens compositores são como livros esperando para serem lidos. Cada um contém uma história única, mesmo quando o tema é familiar” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 60)⁹⁵.

⁹⁴ No original: “personal voice, musical agency, and creative intentions of every student” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 59).

⁹⁵ No original: “young composers are like books waiting to be read. Each holds a unique story, even when the theme is familiar” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 60).

3.2.4 Capítulo 4 - Preparando para compor

No capítulo 4, “Preparando para compor” (*Preparing for composing*), as autoras apresentam os componentes considerados importantes de serem considerados no momento em que se planeja um projeto de composição musical para a escola. No intuito de guiar a leitura do capítulo, as autoras criaram o Quadro 3 abaixo, que apresenta a estrutura organizacional de cada aspecto a ser observado do Planejamento (“Componentes importantes”), quando um professor se propõe a realizar um projeto de composição na escola:

Quadro 3 - Componentes importantes expostos pelas autoras para o planejamento de um projeto de composição na escola

Unidade: Projeto: Nível: Visão geral:	
<i>Elementos do planejamento</i>	<i>Guias de pensamento</i>
Características dos compositores	Nível escolar: Nível de habilidade: Ambiente: Tempo:
Foco e princípios musicais/composicionais de apoio	Som/silêncio Movimento/estaticidade Unidade/variedade Estabilidade/instabilidade Tensão/relaxamento
Capacidades Composicionais (Quando?)	Intenção Expressividade Artesanato artístico (<i>Artistic craftsmanship</i>)
Contexto composicional	Conjunto (<i>ensemble</i>) Grupo grande Grupo pequeno Em dupla Individual
Ferramentas	Instrumentos: instrumentos de sala de aula (<i>classroom instruments</i>), banda, orquestra, de teclas, violões, flautas doces, vozes, computadores. Registro: Notação inventada ou tradicional, gravações
Pré-requisitos	Conceitos: Habilidades musicais: Conhecimentos intuitivos:
Atividades co-composicionais	Cantar Tocar Improvisar Ouvir Mover-se
Diretrizes da tarefa (<i>Task guidelines</i>)	Produto: Duração/tamanho: Especificações: Tempo: Registro: Performance:
Avaliações	O quê? Como? Por quê?

Conexões	Com lições (atividades) de música passadas ou futuras; Com outras disciplinas:
----------	---

Fonte: (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 64); tradução minha)⁹⁶

Os “**componentes do planejamento**” apresentados no Quadro são os seguintes: “Características dos compositores” (*Composer characteristics*); “Foco e princípios musicais/composicionais de apoio” (*Focus and Supporting principles*); “Capacidades composicionais” (*Compositional capacities*); “Contexto composicional” (*Compositional context*); “Ferramentas” (“*Tools*”), tanto de produção sonora quanto as de registro (notação convencional ou não, gravação); “Pré-requisitos” (*Prerequisites*); “Atividades co-composicionais” (*Co-compositional activities*); “Diretrizes da tarefa” (*Task guidelines*); “Avaliação” (*Assessments*) e “Conexões” (*Connections*) do projeto a ser realizado pelo professor com outros projetos e disciplinas, ligadas à composição ou não. Esses “componentes importantes” servem para guiar as atividades pedagógicas.

Características dos compositores

O “primeiro componente” a ser observado no planejamento de um projeto de composição na escola, chamado de “Características dos compositores”, está relacionado com o “**público de alunos para o qual o projeto será direcionado**”. De acordo com as autoras, é importante levar em consideração as características dos alunos compositores e a etapa escolar na qual se encontram (o que geralmente indica uma faixa etária média dos alunos), isso porque elas acreditam que “as habilidades e interesses naturais das crianças variam significativamente por idade e contribuem para seu sucesso como compositores” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 65)⁹⁷. As experiências anteriores dos alunos como compositores e/ou instrumentistas também são consideradas importantes, pois refletem em seus níveis de habilidades na composição e na performance.

Além disso, no livro, aconselha-se pensar “**o ambiente, lugar**” no qual serão feitas as atividades. Em geral, no caso de estudos técnicos que precisam da atenção do professor, pode ser positivo, segundo as autoras, que o processo seja feito em sala de aula, porém, em outros tipos de composição, os alunos podem achar melhor compor fora da escola, em ambientes mais confortáveis e/ou familiares. Para elas, é importante considerar que o ambiente também diz

⁹⁶ No original: O Quadro em inglês (ver ANEXO B).

⁹⁷ No original: “children’s natural abilities and interests vary significantly by age and contribute to their success as composers” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 65).

respeito aos recursos disponíveis, afinal, os recursos de um laboratório com computadores são diferentes dos recursos de uma sala de aula com instrumentos acústicos, por exemplo.

Concomitante a tudo isso, as autoras mencionam que se deve, também, planejar “**o tempo disponível**” para todo o processo. De acordo com elas, é comum que os professores deem pouco tempo para que uma nova composição possa surgir, porém é necessário tempo para que o aluno possa explorar várias ideias musicais e buscar mais de uma solução para cada problema composicional. Na concepção delas, como compositores profissionais, geralmente, possuem prazos para realizar seus trabalhos, isso também deve ser considerado em sala de aula. Elas apresentam que esse tempo deve ser o mais gentil/generoso possível, permitindo que soluções criativas sejam encontradas.

Um outro aspecto considerado muito importante no momento de planejar atividades, é que o professor, principalmente de escola pública (p. 65), segundo elas, deve se preocupar também em planejar estratégias para alunos com necessidades especiais, pois “essas crianças também precisam experimentar a alegria da criação e podem ter sucesso se as lições forem criadas para aproveitar suas habilidades específicas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 65)⁹⁸.

Foco e princípios musicais/composicionais de apoio

O segundo componente, “Foco e princípios musicais/composicionais de apoio” (*Focus and supporting principles*), a ser levado em consideração no planejamento, é o que as autoras chamam de “princípios musicais”, ou “princípios composicionais”. Os pares de princípios, já citados no capítulo 1, são: som e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e relaxamento, e estabilidade e instabilidade. De acordo com as autoras, focar em princípios auxilia no desenvolvimento de expressividade artística. Elas acreditam que o professor deve auxiliar os alunos a considerar as relações entre os princípios abordados nas composições e as “respostas” que se espera do público ao ouvir tais composições baseadas nos princípios composicionais escolhidos. Isso porque, na concepção das autoras, “conectar as relações de princípios à experiência humana é uma habilidade fundamental na composição.” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 66)⁹⁹.

⁹⁸ No original: “these children, too, need to experience the joy of creation and can experience success if the lessons are created to take advantage of their specific abilities” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 65).

⁹⁹ No original: “connecting principle relationships to human experience is a fundamental compositional skill” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 66).

Na prática, os princípios raramente operam sozinhos. Por isso, mesmo quando o foco do estudo for um único princípio, as autoras argumentam que o professor deverá acrescentar os outros princípios de maneira apropriada.

Finalmente, para que a expressão dos princípios musicais aconteça, requer-se o uso de meios, os chamados **elementos musicais**, categorizados em três grupos: 1 - elementos de tempo (forma, métrica, ritmo, andamento); 2 - elementos de altura (tonalidade, melodia, harmonia); e 3 - elementos de expressão (dinâmica, textura, timbre, articulação). Na concepção das autoras, a expressão dos princípios composicionais vem da combinação dos elementos musicais, com as técnicas composicionais. Ou seja, os elementos musicais são os recursos que possibilitam, por meio de técnicas composicionais, a expressão dos “princípios musicais”. A “estruturação consciente dos três pode levar a criações musicais mais expressivas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 67)¹⁰⁰.

Capacidades composicionais

O terceiro aspecto a ser considerado no planejamento, segundo as autoras, é representado pelas "Capacidades composicionais" dos alunos. Para elas, essas capacidades referem-se à habilidade dos alunos em fazer escolhas musicais relacionadas às **Intenções** referentes ao produto final, expressar qualidades **Expressivas** e demonstrar **Habilidades artísticas** (*Artistic craftsmanship*). No momento do planejamento, elas mencionam que o professor deve considerar duas questões: (1) como incluir todas as três capacidades composicionais (capacidade de Intenção, de Expressividade e *Artistic craftsmanship*) no processo de composição e (2) quando discutir cada uma delas com os alunos (p. 67).

Na concepção delas, o professor deve planejar se a “Intenção” será escolhida pelo professor ou pelos alunos, porém, mesmo quando definida pelo professor, é possível permitir que os alunos acrescentem intencionalidade ao projeto. A “Expressividade” deve ser trabalhada de maneira frequente e explícita (os alunos podem ser expostos a questionamentos do professor, audições entre os colegas e afins, para expandir sua consciência a respeito das relações entre sons e sentimentos). Já para que o “artesanato artístico” (“*artistic craftsmanship*”) esteja devidamente presente nas atividades, as autoras consideram importante que os professores incentivem o desenvolvimento composicional com base no crescimento da “intenção expressiva” (p. 68). Isso porque consideram que, caso contrário, as técnicas trabalhadas não

¹⁰⁰ No original: “conscious structuring of all three can lead to more expressive musical creations” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 67).

terão significados, e a experiência será frustrante. Para elas, o desenvolvimento de habilidades técnicas deve surgir da necessidade de expressar algo que o compositor sente, mas não tem as habilidades necessárias para expressar (p. 68).

Contexto composicional

O próximo componente que faz parte da estrutura e organização do planejamento do professor para projetos de composição na escola evidencia o “Contexto composicional”, que se refere aos aspectos onde e com quem se compõe música (p. 69), ou seja, se o projeto será realizado de forma individual ou em grupo (em dupla, grupos grandes ou pequenos), em grupos musicais (*ensemble*), de acordo com as possibilidades do ambiente. De maneira geral, o contexto, relacionado ao espaço, limita em parte as possibilidades das atividades composicionais. Composições em grupo, geralmente, não são viáveis em aulas particulares, enquanto encontrar tempo para composição individual em um ambiente de educação musical geral na escola primária pode ser desafiador. De acordo com as autoras, para que os alunos não fiquem limitados a apenas uma forma de compor, devido à falta de estímulos, ao menos nos estágios iniciais, é importante que eles experienciem compor em vários contextos. O que também não significa que o professor não deva dar atenção às preferências dos alunos. Além de contextos variáveis, contextos confortáveis também devem ser considerados: alunos que tocam violão, por exemplo, frequentemente apreciam colaborar com bateristas ou baixistas ao criar novas peças.

Ferramentas para composição

O quinto componente do planejamento destacado pelas autoras consiste nas “Ferramentas para composição” (*Tools for composing*), que dizem respeito às ferramentas (como computadores, a voz humana, instrumentos inventados ou encontrados no cotidiano) utilizadas para se produzir e preservar o som, bem como a maneira com que tais ferramentas serão distribuídas entre os alunos. É importante que os alunos tenham acesso a uma vasta variedade de ferramentas para explorar, no entanto não é incomum que essas ferramentas sejam limitadas pelas possibilidades do espaço disponível.

As autoras salientam que criação deve estar no máximo de situações possíveis como, por exemplo, inventar instrumentos é uma forma de explorar a maneira com que os sons são feitos e alterados, também é interessante trazer essa perspectiva para as aulas de instrumentos

“tradicionais”. Portanto, nessa perspectiva, a composição deve estar presente nas aulas de instrumento desde o início, o que não só garante práticas de criação, como estimula o aluno a passar um tempo considerável praticando aquelas notas.

Ferramentas de registro

Outro componente importante consiste em o professor ter em vista em seu planejamento “Ferramentas para registro” (*The tools of preservation*) das ideias e produtos musicais. São propostas várias ferramentas como notações gráficas inventadas ou tradicionais, bem como qualquer outro meio que possibilite ao aluno acesso ao que foi criado, como gravações, que podem ser transcritas, posteriormente, para algum tipo de representação gráfica. Um ponto importante destacado é que caberá ao professor se perguntar se a notação é necessária para o estudante, e se a maneira de registro escolhido realmente cumpre seu papel, descartando a notação apenas como uma atividade forçada e sem objetivo musical.

Pré-requisitos

O sétimo componente do planejamento, disposto pelas autoras, consiste em o professor levar em consideração, no seu projeto de composição com seus alunos, “Pré-requisitos” (*Prerequisites*) necessários para as atividades de composição propostas para os alunos. Esses pré-requisitos são separados pelas autoras em três categorias: (1) conhecimento conceitual (*conceptual knowledge*), referente aos conhecimentos gerais, necessários para realizar a atividade, (2) habilidades musicais (*musical skills*), nas quais estão inclusas as habilidades de performance musical, de percepção, e as capacidades expressivas (p. 74), e (3) conhecimento intuitivo (*intuitive knowledge*), referente aos conhecimentos musicais adquiridos pelo aluno em seu “dia a dia”. No entanto, é mencionado que, de maneira geral, as atividades para iniciantes não devem requerer muitas coisas, o que vai mudando para alunos mais experientes.

*Atividades co-composicionais*¹⁰¹

De acordo com as autoras, sempre que possível, no planejamento, os professores devem fazer conexões entre as práticas composicionais e as outras práticas musicais, tais como:

¹⁰¹ Segundo *Cambridge Dictionary*, o prefixo “co-“, significa “junto, com” (ver: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/co?q=co->)

escutar, cantar, tocar instrumentos, improvisar e se movimentar (p. 76). Essas atividades, consistem no oitavo componente do planejamento e são chamadas de “**Co-composicionais**” (*Co-compositional*), as quais permitem, segundo elas, que as crianças experienciem a música de maneira multifacetada, além de incrementar a realização dos projetos composicionais. São atividades que permitem, aos alunos, conectar outros aspectos da experiência musical à sua composição, praticar ainda mais o uso de habilidades recém-adquiridas, além de possibilitar, ao professor, incorporar aprendizagens conceituais ou de percepção adicionais. Essas atividades podem ser realizadas no início, no meio ou até no final de uma *lesson*.

Para direcionar o professor nessas atividades “co-composicionais”, as autoras sugerem realizar algumas reflexões, que podem ser encontradas no capítulo 4, deste trabalho.

Diretrizes da atividade

No nono componente, “Diretrizes da atividade” (*Taks guidelines*), do planejamento das atividades de composição no qual estão alojados o que as autoras consideram como os “parâmetros específicos da atividade a ser realizada”: 1 - qual a Intenção do produto - se será um estudo composicional (*etude* – aqui a ideia são os estudos com foco em aspectos técnicos) ou uma composição musical; 2 - a duração mínima e máxima da composição; 3 - especifica-se os aspectos musicais a serem trabalhados: princípios, técnicas e/ou elementos que serão abordados. Além disso, é nessa parte do planejamento que é estipulado o tempo disponível para as atividades, dentro e fora da sala de aula; a forma de registro do produto; os detalhes referentes à performance ou ao compartilhamento da obra e também o público-alvo almejado.

Embora sejam muitas coisas para se pensar, as autoras afirmam:

[...] tarefas muito estruturadas podem sufocar a criatividade e resultar em exercícios de composição em vez de música expressiva. Por outro lado, tarefas pouco estruturadas podem causar dificuldades para iniciantes em começar ou organizar suas peças. As diretrizes das tarefas (“task guidelines”) são maneiras eficientes e expeditas de proceder pedagogicamente (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 81)¹⁰².

Ao discutir esse elemento dentro da perspectiva composicional das autoras para a escola, elas afirmam que os alunos devem ser encorajados a ultrapassar os limites dos seus

¹⁰² No original: [...] too much task structure may stifle creativity and result in compositional exercises instead of expressive music. On the other hand, too little task structure can cause novice composers to have difficulty beginning their pieces or organizing them. Task guidelines are efficient and expeditious ways of proceeding pedagogically (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 81).

conhecimentos, mas o professor também deve guiá-los na criação de trabalhos criativos finalizados, o que implica em uma liberdade moderada, já que, embora a composição se dê na solução de problemas musicais, problemas que não podem ser resolvidos naquele momento podem resultar em experiências e produtos incompletos e pouco satisfatórios.

No entanto, salienta-se no livro que essa ideia não significa que o foco principal está no produto final. Para as autoras, os professores também devem considerar o que eles querem que os alunos aprendam com o projeto composicional. O planejamento implica em pensar que conhecimentos e experiências composicionais serão desenvolvidos no processo como um todo.

Nesse sentido, para as autoras, o aluno não deve ser instigado somente a agir, mas também a refletir sobre o que está fazendo. Em cada atividade o aluno deve estar engajado em três maneiras de pensar: o “pensamento analítico” (*analytical thinking*), o “pensamento crítico” (*critical thinking*), e o “pensamento criativo” (*creative thinking*). Em relação ao pensamento analítico, as autoras destacam a necessidade de os alunos analisarem as instruções e compararem-nas com os resultados da composição. Quanto ao pensamento crítico, enfatizam que os alunos devem avaliar a adequação e eficácia de suas habilidades artísticas e preocupações estéticas dentro da composição. E no que diz respeito ao pensamento criativo, ressaltam a importância de os alunos pensarem possibilidades de realizar as mesmas tarefas de maneira criativa.

No planejamento também deve-se considerar “se” e “como” as composições serão, ou não, compartilhadas. Sobre isso, as autoras afirmam:

Os estudantes e seus professores devem entender que uma composição é um meio de produzir significado, quer seja compartilhada ou mantida para si. As criações não precisam ser compartilhadas para ter valor. O ato de compor é um ato de produção de significado em som que ajuda no desenvolvimento pessoal” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 83)¹⁰³.

Avaliação das composições

A respeito do componente “Avaliação” (*Assessing compositions*) do planejamento, que será abordado de maneira mais completa no capítulo seguinte do livro, as autoras apresentam cinco questionamentos a serem considerados no momento de planejar uma atividade de composição: 1 - as composições podem receber *feedbacks* e comentários

¹⁰³ No original: Students and their teachers should understand that a composition is a means for making meaning, whether it is shared or kept personal. Creations do not need to be shared to be of value. The act of composing is an act of meaning making in sound that assists in the development of the self. (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 83).

“informais”, ou precisam de uma avaliação mais formal?; 2 - se houver avaliação, quem a fará? (um compositor, o professor, a dupla do aluno, outra pessoa ou um grupo?); 3 - quais ferramentas serão usadas?; 4 - a avaliação será baseada no cumprimento dos objetivos da atividade, no resultado musical, ou em ambos?; 5 - como a avaliação será usada?; qual o propósito musical dela?; se é a respeito da composição, essa avaliação será direcionada à quem? - ao aluno, ao professor, ou ambos? (p. 83).

Fazendo conexões

O décimo primeiro, e último, componente listado na organização do planejamento proposto pelas autoras é o das “Conexões” (*Making connections*), que podem ser feitas: com atividades anteriores - já realizadas; com objetivos futuros; bem como com outras disciplinas, professores e projetos. Para as autoras, assim como os projetos de composição auxiliam as crianças a desenvolver técnica instrumental mais rapidamente, tocar de maneira mais expressiva, ler escritas musicais de maneira mais fluida, realizar conexões e estender a composição para além da escola, com apresentações para os membros das famílias, *posts* em sites e afins, por exemplo, permite com que os alunos aprendam mais em todas as áreas envolvidas.

3.2.5 Capítulo 5 - Avaliação

Nesse capítulo 5, “Avaliação” (*Assessment*), as autoras tratam de processos e ferramentas avaliativas para projetos de composição no espaço escolar. Elas dividiram esse processo em três modalidades: *assessment*, *evaluation* e *grade*.

As autoras mencionam que muitos educadores sugerem que “*assessment*”, “*evaluation*” e “*grading*” são sinônimos, porém, para elas, esses termos sinalizam formas diferentes de avaliar. Sendo assim, elas os distinguem, apresentando usos específicos para cada um (p. 89).

“*Assessment*” (avaliação processual) é a modalidade avaliativa que foca na análise crítica dos processos, tanto em relação ao desempenho quanto ao progresso dos alunos e professores envolvidos no projeto de composição. Nesse sentido, o objetivo principal dessa maneira de avaliar é realizar melhorias na aprendizagem, identificar o progresso dos envolvidos, o que pode ajudar a determinar se as orientações do professor foram adequadas e eficazes.

Na modalidade de avaliação denominada de “*evaluation*” busca-se determinar a “qualidade” de alguma conquista ou produto do aluno. No geral, ela é feita a partir do momento em que determinado projeto finaliza, e adota a emissão de notas ou classificações (p. 89), sendo bastante presente em competições.

Por fim, as autoras também citam as “*grades*” (“classificação” ou “nota”) que, segundo as autoras, de maneira geral, não representam a melhor maneira de acessar e transmitir informações a respeito do processo de aprendizagem dos alunos, mas são formas de simbolizar os resultados de determinadas “*evaluations*” (p. 89), com notas, conceitos e/ou afins.

É importante ressaltar que os modelos de avaliação estão diretamente relacionados ao contexto em que são aplicados. No entanto, é possível estabelecer uma correspondência entre esses termos acima citados, e os modelos de avaliação comumente utilizados nas escolas de educação básica brasileiras¹⁰⁴. O termo “*assessment*” pode ser comparado à “avaliação formativa”, enquanto o termo “*evaluation*” pode ser equiparado à “avaliação somativa”.

*Assessment*¹⁰⁵

Nessa avaliação que tem como foco uma análise crítica e processual ao desempenho dos alunos, para as autoras, quando se trata de iniciantes, ela deve ser a mais encorajadora e positiva possível, elas recomendam que cada aluno seja recompensado pelo seu esforço (p. 91). Nessa perspectiva, o mais importante está em experienciar e explorar o processo, e o simples ato de criar algo já pode ser considerado uma conquista (p. 92).

¹⁰⁴ Considerando que, na prática pedagógica, cada instituição lida com os processos avaliativos de maneira própria, não é possível estabelecer modelos fixos de avaliação que abranjam, ao longo do tempo, todas as nuances referentes ao tema. No entanto, autores como Monteiro (2015), Silva et al. (2017) identificam três tipos de avaliação comumente encontrados no contexto escolar brasileiro: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Segundo eles, de maneira geral, a **avaliação diagnóstica** tem como objetivo analisar o conhecimento dos alunos em momentos específicos, permitindo determinar se estão preparados para avançar para novas etapas de aprendizagem. É uma espécie de “prognóstico” do desenvolvimento do aluno em um determinado conteúdo. A **avaliação formativa** desempenha uma função semelhante à diagnóstica. Realizada durante o processo de aprendizagem, ela avalia se os conteúdos estão sendo assimilados de maneira adequada pelos alunos e se estão contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências. Essa avaliação ocorre de forma contínua e é realizada rotineiramente em sala de aula, permitindo que os professores ajustem suas práticas de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Por fim, a **avaliação somativa** é realizada periodicamente para conhecer os resultados alcançados pelos alunos por meio de instrumentos avaliativos. Seu foco está nos resultados finais e é utilizada para certificar e comprovar a eficácia do método de ensino. Ao contrário da avaliação formativa, a avaliação somativa prioriza o produto final da aprendizagem, ou seja, a avaliação do desempenho dos alunos em relação a um padrão estabelecido.

¹⁰⁵ Os termos *assessment*, *evaluation*, *grading* serão adotadas aqui no inglês. As explicações e ideias das autoras dão a perspectiva do que elas consideram como cada um dos três tipos de avaliação. Isso porque também não encontramos um termo em português que explicitasse com “exatidão” o sentido dos termos utilizados pelas autoras.

Uma das principais formas de praticar a “*assessment*”, para as autoras, é através da realização de *feedbacks* com trabalhos ainda não finalizados, isso porque, para elas, uma das partes mais valiosas em se ter uma comunidade de aprendizes, é a disponibilidade e possibilidade de realização frequente desses *feedbacks* construtivos, realizados sobre trabalhos que ainda se encontram em andamento. Segundo elas, tal prática possibilita envolver os alunos diretamente nos processos de aprendizagem composicional e de avaliação (p. 90), levando a momentos de aprendizagem também para o professor, além de abrir espaço para sugestões por parte de outras pessoas engajadas em práticas composicionais. A ideia é que, nesses momentos de partilha todos possam ter a oportunidade de apresentar suas criações inacabadas, discutir suas intenções e ver reações de plateias.

As autoras apresentam três tipos relacionados com formas de se praticar essa modalidade de avaliação denominada “*assessment*” na sala de aula: a *self-assessment* (autoavaliação, pensando na avaliação de processo), a *peer assessment* (avaliação por pares), e a *teacher and professional Composer Feedback* (*feedback* de professor e de compositores profissionais).

De maneira geral, o objetivo de todos esses tipos de “*assessment*”, é que o aluno aprenda a identificar o que funciona melhor em suas composições. Isso porque, segundo as autoras, os alunos aprendem quando descobrem o que os satisfazem musicalmente, quando entram em contato com a reação de outros a respeito de suas composições e, inclusive, reagindo à música dos outros e prestando atenção nas próprias reações às mesmas.

Para as autoras, nem toda composição precisa agradar, nem ao público, nem ao compositor. Por diversos motivos, como a falta de determinadas habilidades, o produto final pode distanciar muito do que foi originalmente estipulado. Nesses casos, as tentativas menos “bem-sucedidas” podem ser apresentadas pelo professor como oportunidades de aprendizagem. Essas tentativas podem ser encaradas não com falhas, mas como etapas em direção ao aprendizado de como usufruir de materiais e ideias musicais (p. 95). Afirmam ainda que os alunos podem ter que criar várias peças, antes que surja uma na qual eles estejam realmente satisfeitos, e que seu público considere expressiva (p. 95).

Evaluation: auto, pares, professor e profissionais (self, peer, teacher, expert)

Já a “*evaluation*”, segundo as autoras, “refere-se a avaliações somativas da composição e/ou dos processos dessa composição, para determinar algum nível de qualidade” (KASCHUB;

SMITH, 2009, p. 95)¹⁰⁶. As autoras consideram que, idealmente, essa forma de avaliar é considerada mais eficiente quando se coloca em vista não apenas um, mas vários trabalhos do aluno em questão.

As autoras apresentam quatro tipos dessa modalidade de avaliação denominada de “*evaluation*”: a “*self-evaluation*” (autoavaliação, pensando na avaliação somativa e não na processual que, por sua vez, é chamada de “*self-assessment*”), a “*peer-evaluation*” (avaliação entre pares), a “*teacher evaluation*” (avaliação do professor) e a “*expert evaluation*” (avaliação de especialistas). A “*self-evaluation*”, que diferentemente da “*self-assessment*”, não serve para gerar alterações na obra em questão, mas sim para dar mais ideias para projetos e composições futuras. A “*peer-evaluation*” (avaliação entre pares), segundo as autoras, possibilita o ensino e a aprendizagem da crítica musical, bem como estimula o reforço de vocabulário musical. As autoras argumentam que gostar de uma música e ser capaz de descrever os motivos para gostar são coisas completamente diferentes, e é algo que pode ser desenvolvido ao entrar em contato e analisar a música de outras pessoas. (p. 96)

Já sobre a “*teacher evaluation*” (avaliação do professor), as autoras comentam que, para elas, os professores devem avaliar o produto final dos alunos e escrever um breve comentário sobre a peça (p. 96). Esses comentários terão como objetivo realizar e estimular reflexões profundas a respeito da obra, bem como oferecer um feedback formal para crianças que já conseguem ler. Quanto mais completo forem os feedbacks, com gravações, postagens em sites e afins, mais importância os alunos darão à “*evaluation*”.

Um outro expoente que pode ser considerado é a “*evaluation*” de “*experts*” (avaliação de especialistas). De acordo com as autoras, avaliadores externos podem analisar e fornecer comentários sobre os aspectos “bem-sucedidos” da peça, bem como realizar perguntas que podem auxiliar o aluno a desenvolver sua peça e a si como compositor. (p. 96). Em todo caso, elas consideram que a ênfase deve estar na composição, e em incentivar os alunos a continuar compondo.

Grading

Já as avaliações denominadas de “*gradings*”, geralmente, são usadas para comunicar a outros: pais, familiares e/ou afins, a respeito do desempenho do(s) aluno(s). De maneira geral, as autoras demonstram que essa maneira de avaliar não dá conta, sozinha, da função educativa

¹⁰⁶ No original: “are summative ratings of the composition—and sometimes of the processes used to create it—to determine some level of quality” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 95).

da avaliação. Por isso é considerado importante que, ao atribuir notas aos alunos, o professor seja bem claro nas instruções e parâmetros envolvidos para a aquisição das mesmas, e que considere dar feedbacks claros e detalhados a respeito do que está sendo avaliado.

Para além de comunicar o desenvolvimento e o cumprimento de atividades, “*grades*” podem ser utilizadas como parâmetro para premiar ou realizar competições. Porém, mesmo nesses casos, enquanto alguns eventualmente recebem as maiores classificações, todos devem receber incentivo para continuar compondo, bem como comentários sobre os aspectos positivos de suas peças (p. 97).

Por último, a fim de conferir um caráter educativo às notas atribuídas, as autoras propõem três abordagens para sua realização: relatar aspectos da aula de composição, como o progresso nas habilidades e na compreensão conceitual do aluno; relatar as habilidades envolvidas no processo, como frequência, hábitos de trabalho e participação; e relatar os resultados de avaliações formais, atribuindo uma nota para os estudos requeridos.

Ferramentas para cada tipo de avaliação

Tendo em mente as três formas de avaliar, as autoras argumentam que, assim como o processo composicional requer ferramentas, analisar os processos e resultados dos alunos e professores também carece de materiais específicos. Sendo assim, as autoras apresentam duas ferramentas que podem ser usadas, na prática, no processo de avaliação em sala de aula. São elas: a rubrica, ferramenta mais usada na realização de *evaluations*, e o portfólio¹⁰⁷, mais usada em *assessments*.

3.2.6 Capítulo 6 - Projetando e trabalhando em comunidade de composição

Neste capítulo, “Projetando e trabalhando em comunidade de composição”, “*Designing and working in a composing community*”, as autoras exploram a ideia de uma “comunidade de composição” no contexto escolar, apresentando uma perspectiva educacional baseada em “comunidades de aprendizagem”. Elas discutem os benefícios dessas comunidades, os papéis desempenhados pelos membros, as ferramentas importantes para os compositores, as maneiras pelas quais os professores podem facilitar o processo de composição e os pontos-chave para o sucesso das comunidades de aprendizagem. De acordo com as autoras, em

¹⁰⁷ Os portfólios, sua definição e seus usos nas avaliações são discutidos no item 4.3.5.2.1, deste trabalho.

contraste com a estrutura educacional tradicional em que o professor transmite informações aos alunos, esperando que eles as reproduzam em testes formais, nas comunidades de aprendizagem o professor cria oportunidades para que os alunos abordem questões relevantes relacionadas ao conteúdo em estudo, incentivando-os a descobrir diferentes caminhos e respostas por si mesmos.

Na perspectiva das autoras, o principal objetivo da educação é construir pontes que possibilitem a autodescoberta da criança, a curiosidade e desejo de aprender até a vida adulta. Portanto, as atividades e dinâmicas da escola devem ser cuidadosamente planejadas para despertar o interesse do aluno, aproveitando ao máximo os processos de aprendizagem do cérebro. Ao criar uma atmosfera acolhedora e de apoio para os membros, no que se refere às questões musicais, essas comunidades se tornam atraentes para estudantes que desejam desenvolver seus conhecimentos, interesses e crenças (p. 101).

Benefícios de pertencer a uma comunidade de aprendizagem

As autoras definem as “comunidades de aprendizagem” como grupos de pessoas, no caso estudantes, professores, compositores, críticos de música e afins, que se auxiliam, enquanto trabalham em direção a seus objetivos pessoais. Segundo elas, “com o tempo, as comunidades desenvolvem uma forma de cognição compartilhada (Vygotsky, 1978)¹⁰⁸ em que todos contribuem para um diálogo complexo de dar e receber” (p. 102)¹⁰⁹. Através de prática, ao longo do tempo, a comunidade desenvolve o que as autoras chamam de “cultura localizada”, uma cultura própria, com trocas de informações internas. Do ponto de vista das autoras, o aspecto mais importante dessas comunidades, é que elas permitem flexibilidade na estruturação e implementação do currículo. Nesse sentido, a atenção ao desenvolvimento individual dos alunos permite com que o professor guie projetos e atividades originadas organicamente dos interesses dos mesmos (p. 103).

Funções na comunidade

Para as autoras, assim como acontece em qualquer comunidade, são vários os papéis a serem cumpridos, para um melhor funcionamento dessas comunidades. Nelas, “os alunos

¹⁰⁸ Referência citada: VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of high psychological process. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA:Harvard University Press, 1978.

¹⁰⁹ No original: “over time, communities develop a form of shared cognition (Vygotsky, 1978) in which everyone contributes to a complex dialogue of give and take” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 102).

podem atuar como compositores, colaboradores, críticos, intérpretes, membros da plateia e agentes artísticos. Experimentar cada um desses papéis permite que os alunos considerem o funcionamento da comunidade musical a partir de uma perspectiva diferente" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 103)¹¹⁰.

Nesse sentido, buscando aprofundar o tema, as autoras discorrem sobre os papéis de alunos e professores, e discutem também a participação de compositores profissionais na comunidade escolar.

De maneira geral, considera-se necessário que todos os alunos aprendam a colaborar uns com os outros, para que se possa trazer à vida a visão musical que eles têm. No livro menciona-se que a colaboração requer equilíbrio entre energia e paciência, e é importante que cada um possa mostrar a própria perspectiva, assim como há momentos em que colaboradores precisam deixar de lado suas perspectivas, para alcançar um objetivo “maior”. De acordo com as autoras, a habilidade de colaborar leva tempo para ser desenvolvida e se beneficia de uma “orientação gentil” por parte da comunidade (p. 103).

Elas afirmam que os alunos devem **aprender a criticar e a receber críticas**, desenvolvendo confiança entre os pares. Devem também **praticar a preparação para a performance, e a performance em si**, para compreender como suas obras, partituras e afins, serão interpretadas por outros.

Para elas, o engajamento musical se dá na relação entre criador, intérprete e ouvinte (p. 104). Nesse sentido, assim como compor e tocar, **ouvir e compartilhar composições originais**, principalmente com pessoas que compreendem os esforços feitos para se criar música, é considerado recompensador e importante.

Além desses fatores, as autoras argumentam que os alunos também devem aprender a **representar/promover a própria composição**, para que outros possam tocar/ouvir. Na visão delas, os compositores devem estar aptos a justificar a escolha dos instrumentos e intérpretes, também os motivos que levam sua obra a ser incluída em um concerto específico, e o que ela tem a oferecer para determinado público (p. 104).

Como dito anteriormente, nas “comunidades de composição” os alunos são os responsáveis por definir e/ou identificar o que será artisticamente satisfatório em suas músicas, já o professor é responsável por criar oportunidades para que os alunos engajem nas atividades musicais de maneiras variadas (p. 105).

¹¹⁰ No original: “students may act as composers, collaborators, critics, performers, audience members, and artistic agents. Experiencing each of these roles allows students to consider the workings of the musical community from a different vantage point” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 103).

Para as autoras, o professor é um guia “analítico”, que expõe sutilezas na música que poderiam passar despercebidas, auxiliando os alunos a desenvolver percepção artística e analítica da música. O professor nutre a “voz” individual dos alunos, levando em consideração os pensamentos, reflexões e escolhas dos mesmos.

Segundo elas, o professor deve ser um “modelo” para os alunos. Para tal, é importante que ele componha ativamente e ofereça aos alunos oportunidades de realizar *feedbacks* em relação a seus trabalhos, criando um ambiente de maior “igualdade” (p. 105).

Por fim, elas acreditam que os estudantes devem ter a oportunidade de interagir com compositores profissionais, para que possam ter contato com variedades de pessoas, estilos e trabalhos musicais.

Na concepção delas, os “**compositores profissionais**” raramente são treinados como educadores (principalmente para escolas) e, por isso, o professor deverá mediar atividade dessa natureza. As autoras afirmam que tais profissionais, geralmente, atuam na escola de três maneiras: ativamente, de forma contínua; como um visitante convidado; ou como um facilitador, em um único projeto. De acordo com elas, os compositores profissionais também podem interagir com a escola de maneira virtual. De maneira geral, importa para as autoras, que as crianças encontrem compositores modelos aos quais possam se espelhar, física, social e musicalmente.

Ferramentas para os compositores

Para criar sua música, interagir com outros músicos e registrar sua música, uma comunidade de compositores precisa de uma série de recursos: vocabulário, materiais, ferramentas de registro, além de espaços adequados, que lhes permitam trabalhar em seu potencial máximo (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 107).

Vocabulário musical

Segundo as autoras, “para que as crianças possam discutir música entre si e com outros membros da comunidade, elas precisam desenvolver uma linguagem comum para explicar o que imaginam, ouvem, pretendem e desejam dos sons que estão criando” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 107)¹¹¹. Porém, a familiaridade com o **vocabulário musical** mais “comum” vem da

¹¹¹ No original: “In order for children to discuss music with one another and other members of the community, they need to develop a common language for explaining what they imagine, hear, intend, and desire from the sounds they are forming” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 107).

prática, e os alunos devem ser livres para poder falar da maneira que acharem mais confortável. Nesse contexto, o professor os auxilia, reformulando as frases ditas, oferecendo sugestões que utilizam de termos musicais já consagrados.

Ao invés de “combater” os termos espontâneos ditos pelos alunos, o professor pode expor os alunos a uma linguagem musical mais precisa. Por exemplo: quando o aluno disser: “a música está ficando cada vez mais alta”, o professor pode comentar “sim, há um longo *crescendo* nessa música”, e assim por diante. O professor também pode adotar outras medidas, como pregar termos musicais na parede, separados por cores, para que os alunos consultem (p. 108).

Alfabetização notacional

Para as autoras, os compositores também precisam de um certo “**repertório de ferramentas de registro**”, para ajudá-los enquanto criam e compartilham suas ideias musicais. Geralmente essas ferramentas assumem duas formas: notações gráficas ou gravações (p. 108).

Segundo elas, as crianças começam a inventar sistemas de notação a partir do momento em que, com o desenvolvimento de habilidades musicais, passam a criar peças cada vez mais complexas, excedendo sua capacidade de memorização e requerendo cada vez mais músicos para performar suas obras. Tais notações podem variar de letras, números, rabiscos, desenhos pictóricos e simbolizam os primeiros passos para que o compositor entenda como a música pode ser escrita e passada para outros músicos (p. 108).

Segundo as autoras, a passagem de notação inventada para a tradicional vem através da necessidade. À medida em que as crianças continuam a compor, elas descobrem que precisam usar uma linguagem notacional comum para que outros músicos possam entender suas intenções” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 108)¹¹², tornando o momento mais propício para a realização de atividades que permitam a junção das duas notações (inventada e tradicional).

Sobre o uso de “**gravações**”, as autoras comentam que elas, geralmente, não permitem uma performance direta por outros músicos (p. 109). Sendo assim, a gravação permite então: preservar ideias em desenvolvimento durante as aulas, para registrar a música quando o compositor-performer não tem habilidades de notação, e quando a gravação faz parte da condição da própria composição. O importante é que as gravações oferecem a oportunidade de registrar trabalhos que poderiam ser perdidos (p. 109).

¹¹² No original: “As children continue to compose, they discover that they need to use a common notational language in order for other musicians to understand their intentions” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 108)

Por fim, as autoras comentam que é interessante que o aluno tenha um “**Caderno de esboços**” (*sketchbook*). Segundo elas, eles “são repositórios ideais que proporcionam acesso fácil para monitorar o progresso do aluno em projetos individuais ou avaliar o desenvolvimento de habilidades ao longo do tempo”(KASCHUB; SMITH, 2009, p. 109)¹¹³. Não precisa ser um caderno especificamente, pode ser um *pen drive*, um arquivo de texto em um computador, e “pode funcionar como um tipo de portfólio de processo ou ser usado em parceria com outros projetos de portfólio” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 109)¹¹⁴.

Facilitando o processo de composição

Como dito anteriormente, dentro de uma comunidade de composição, os professores têm o papel de facilitar o processo de composição das crianças. Isso implica em acompanhar as crianças desde a concepção das ideias até a apresentação final, uma jornada que pode apresentar diferentes níveis de dificuldade. Cada etapa desse processo possui características e desafios únicos e, embora as decisões finais devam ser tomadas pelo próprio aluno-compositor, o professor pode auxiliar os alunos a explorar as diversas opções disponíveis, ao criar e dar forma à sua música.

As autoras abordam a maneira como os professores podem facilitar o processo composicional dos alunos, explorando sete temas principais: 1 - “Criação de ideia” (*Idea Generation*), 2 - “Desenvolvendo ideias musicais” (*Developing Musical Ideas*), 3 - Reflexão (*Reflection*), 4 - “Fornecendo *feedback* em sessões de compartilhamento” (*Providing Feedback in Sharing Sessions*), 5 - “Revisando” (*Re-visioning*), 6 - “Refinando e editando” (*Refining and Editing*), e 7 - “Preparando-se para apresentações” (*Preparing for Performances*).

No tema "Criação de ideia", as autoras respondem a questões consideradas “comuns” nas aulas de composição, como o tipo de obra a ser criada, como encontrar e escolher uma ideia musical, quais sons utilizar e se deve começar com texto ou sons. Em "Desenvolvendo ideias musicais", são apresentadas estratégias para evitar a repetição não intencional de ideias musicais padronizadas, buscando o desenvolvimento criativo. No tópico "Reflexão", os alunos são encorajados a analisar a qualidade de seus trabalhos, observando-os de forma crítica. Em "Fornecendo feedback em sessões de compartilhamento" são discutidas abordagens saudáveis para fornecer *feedback* aos colegas. "Revisando" envolve a consideração dos *feedbacks*

¹¹³ No original “sketchbooks are ideal repositories yielding easy access for monitoring student progress on individual projects or assessing skill development overtime” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 109).

¹¹⁴ No original: “may function as a type of process portfolio or may be used in partnership with other portfolio projects” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 109).

recebidos e sua aplicação na prática. Em "Refinando e editando" são realizados os ajustes finais, como o registro em notação, visando aprimorar a composição. Por fim, em "Preparando-se para apresentações" são feitas considerações sobre a apresentação da obra.

Pontos chave para sucesso nas comunidades de aprendizagem

Para concluir o assunto, o livro apresenta que essas comunidades de aprendizagem são benéficas por oferecerem aos alunos a oportunidade de pertencer a algo maior do que eles mesmos. Para isso, “cada membro precisa ser incluído, ter oportunidades de contribuir e compartilhar a responsabilidade de apoiar os esforços de seus colegas” (p. 123)¹¹⁵. Nelas os professores não precisam resolver todos os problemas, mas sim “sugerir perguntas, orientar projetos e ajudar os alunos a aprender habilidades de organização pessoal e em grupo” (p. 123-124)¹¹⁶.

Segundo as autoras, “o aprendizado em ambientes baseados em comunidade é frequentemente caracterizado por um comportamento de aluno altamente focado” (p. 124)¹¹⁷. Os alunos preferem estar na tarefa porque estão trabalhando em direção a objetivos definidos por eles mesmos. Tal comunidade permite que uma série de conhecimentos técnicos e até de performance sejam compartilhados.

De maneira geral, para elas, as comunidades servem de ponte para conhecimentos acerca dos compositores e obras do passado à realidade atual, ao mesmo tempo que gera conhecimentos para o futuro.

3.2.7 Capítulo 7 - Compendo na primeira infância¹¹⁸

O sétimo capítulo, intitulado “Compendo na primeira infância” (*Composing in Early Childhood*), é o primeiro dos que compõem a terceira parte do livro denominada “Ensino e aprendizagem de composição” (*Teaching and learning composition*). As autoras apresentam o que elas chamam de “perfil” (*profile*) dos alunos-compositores do pré-escolar ao segundo ano,

¹¹⁵ No original: “Each member needs to be included, have opportunities to contribute, and share responsibility for supporting the efforts of his or her peers” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 123).

¹¹⁶ No original: “suggest questions, guide projects, and help students learn the skills of self- and group organization” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 123-124).

¹¹⁷ No original: “learning in community-based settings is often characterized by strongly focused student behavior” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 124).

¹¹⁸ Primeira infância (0 a 6 anos de idade) ver: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia#:~:text=A%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20o,os%206%20anos%20de%20idade> .

no intuito de fornecer uma base para o planejamento de ensino para a faixa etária em questão. Nesse capítulo, são apresentadas considerações para auxiliar professores a orientar crianças compositoras nessa etapa escolar, delineando possíveis habilidades e oferecendo exemplos de atividades.

O capítulo é dividido em seis partes principais, cada uma com subdivisões internas, abordando tópicos como: o perfil dos compositores mais jovens, o desenvolvimento das capacidades de composição, pontos importantes para o ensino, um cenário de ensino, uma aula sugerida e estudos)

Em geral, todos os capítulos da terceira parte do livro seguem a estrutura mencionada anteriormente, embora com algumas modificações menores.

O perfil dos compositores no Pré-Kindergarten à 2ª série¹¹⁹ (dos 3 aos 7 anos de idade)¹²⁰

Para as autoras, “perfil” se trata de uma ferramenta que os professores podem usar, para identificar conhecimentos gerais sobre a “natureza” e necessidades do aluno (p. 127). De acordo com elas, o perfil “apresenta uma imagem multidimensional das características gerais, tendências musicais, conhecimento e experiências das crianças pequenas [dos alunos]” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 127)¹²¹.

As autoras comparam as dimensões do chamado “perfil” com as peças de um quebra-cabeça, sendo que dentre tais peças, estão: a compreensão de **princípios musicais**, os **ambientes** de aprendizagem mais (ou menos) propícios à atividade composicional e os tipos de **ferramentas** que as crianças procuram “naturalmente” em suas próprias brincadeiras musicais. Segundo elas, essas informações permitirão, ao professor, delinear um currículo de composição bem direcionado e engajador.

Para abordar o tema, as autoras apresentam o perfil desses alunos dessa faixa etária, considerando **cinco** características gerais:

Características dos compositores

A primeira característica é que essas crianças **fazem música como parte das**

¹¹⁹ No texto quando me referir à alguma série (2ª, 3ª e assim por diante) se refere a anos escolares nos Estados Unidos. No Brasil, me referirei a 1º ano, 2º ano e assim por diante.

¹²⁰ Corresponde a uma parte da Educação infantil no Brasil, que vai de 0 a 6 anos (ver ANEXO A).

¹²¹ No original: “a multidimensional snapshot of the general characteristics, musical tendencies, knowledge, and experiences of young children” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 127).

atividades do dia a dia. Mesmo não tendo aulas de música, crianças de três a seis anos experienciam música, seja na escola ou em casa, através de atividades cotidianas. Ou seja, elas não param suas atividades para fazer música, elas a fazem durante o dia a dia. Para as autoras, assim devem ser as atividades de criação realizadas em ambiente escolar. As crianças devem ter acesso a atividades escolares que as possibilitem inventar músicas para cantar, criar jogos musicais, efeitos sonoros, sons de fundo para histórias, desfrutar da música de outras pessoas, dentre outras coisas (p. 128).

A segunda característica é que elas **constroem suas definições musicais através da vivência diária.** As interações musicais da criança se tornarão o repertório que ela terá como parâmetro para avaliar e medir novas escutas. Para as autoras, “as crianças constroem suas próprias definições do que é a música e como ela funciona à medida que a encontram na vida diária” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 128)¹²².

A terceira característica é que, nessa faixa etária, **as crianças absorvem as regras e convenções da “linguagem” musical através das músicas que experienciam.** Isso se dá porque, de acordo com as autoras, a escuta musical envolve “absorção da linguagem e das convenções de um determinado tipo de prática ou práticas musicais específicas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 128)¹²³. Comparando a forma como acontece com o vocabulário da língua materna, as autoras consideram que a expressão musical da criança é limitada àquelas possibilidades que a criança tem contato, por isso considera-se que pais e professores têm um papel vital no desenvolvimento e expansão do repertório familiar ao aluno.

A quarta característica é **que através da escuta as crianças passam a desenvolver sua paleta sonora interna.** Portanto, nessa perspectiva, ouvir música é um fator crucial para o desenvolvimento da paleta sonora interna. As composições iniciam com o conhecimento sonoro que pode ser transformado em uma criação musical. Elas mencionam que, inicialmente, os compositores mais novos começam a compor a partir de alguma concepção concreta de sons que já foram ouvidos antes (p. 129), porém, com tempo e prática, a criança pode passar para uma conceituação do que pode ser escutado, caso os sons sejam alterados ou usados de maneira combinada (p. 129). Essa abstração só acontece se uma paleta sonora básica tiver sido internalizada por meio da escuta.

Já a quinta e última característica elencada pelas autoras é que **as composições das**

¹²² No original: “children construct their own definitions of what music is and how music works as they encounter it in daily life” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 128).

¹²³ No original: “the absorption of the language and the conventions of a particular type of musical practice or practices” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 128).

crianças “evoluem” em termos de complexidade. Essa característica trata, de maneira geral, da progressão que jovens compositores vivenciam, da realização de produtos simples para mais complexos. As primeiras composições, geralmente, são feitas a partir de repetições de motivos musicais simples, ou fragmentos musicais curtos. Em pouco tempo, as composições passam a ser feitas com base em músicas conhecidas/apreciadas/memorizadas pelos alunos. Sob essa ideia, a criação de trabalhos originais se inicia quando a criança se torna consciente das convenções presentes nas formas musicais, geralmente de canções, que elas ouvem e cantam (p. 129). Nesse sentido, elas afirmam que é comum as primeiras composições servirem de trilha sonora para as brincadeiras que as crianças fazem, isso porque, para elas, a música faz parte constantemente das suas atividades na descoberta do mundo e de si mesmas.

Compreensão e uso dos princípios musicais/composicionais

Sobre a “Compreensão e o uso dos princípios musicais/composicionais” (som e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e relaxamento, e estabilidade e instabilidade) pelos alunos, as autoras afirmam que “os princípios da música ajudam os compositores a planejar suas peças e pensar sobre como outras pessoas respondem à sua música” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 129)¹²⁴. A maneira com que cada compositor interpreta, usa e relaciona os princípios composicionais resulta na identidade/voz singular do compositor.

De acordo com as autoras, crianças nessa fase escolar costumam explorar os "princípios composicionais" ao permanecer dentro de sua zona de conforto, priorizando a **estabilidade** em vez da **instabilidade**. Elas apreciam a familiaridade e o conforto e, muitas vezes, optam por se manter dentro de limites conhecidos, escolhendo formas tradicionais ou familiares, mesmo sem ter plena consciência dessas escolhas. Embora ocasionalmente experimentem algumas instabilidades, a maior parte de suas composições é baseada em sons e músicas considerados familiares. (p. 130).

O princípio de **som/silêncio** é considerado um dos mais fáceis de observar nessas composições, afinal, ou as crianças estão criando sons fisicamente escutáveis, ou não (p. 130). Porém, o elemento “**surpresa**” desse princípio, como no caso do emprego de mudanças súbitas na dinâmica de uma música, a exemplo do segundo movimento da sinfonia de nº 94, de

¹²⁴ No original: “The principles of music help composers plan their pieces and think about how other people respond to their music. The primary principle of stability/instability is achieved through the supporting principles of sound/silence, repetition/contrast, unity/variety, and tension/release” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 129).

Haydn¹²⁵, é muito visado por alunos e compositores de todos os níveis de experiência.

De acordo com as autoras, crianças adoram a “**repetição**”, e fazer a mesma música repetidamente é uma maneira de criar familiaridade e conforto (p. 130), além de exercitar as habilidades de memória musical. Por meio da repetição os alunos passam a testar suas próprias habilidades musicais, a desenvolver/estabelecer seu próprio pensamento musical e a adquirir maior vocabulário musical.

A cada nova performance/repetição de uma música já vivenciada, essas crianças evoluem em algum aspecto musical, o que se torna uma forma que a criança tem de usar a **experimentação e variação**. As autoras apresentam que, com o uso de instrumentos na sala de aula (*classroom instruments*)¹²⁶, repetir padrões musicais e depois fazer pequenas alterações nos mesmos permite as crianças descobrirem que suas músicas se tornam cada vez mais interessantes quando mudanças são feitas e o contraste está presente. As crianças, então, começam a criar melodias originais com secções que oferecem **repetição e contraste**.

Crianças nessa etapa tendem a achar difícil criar duas ideias diferentes para uma mesma música, e suas composições iniciais tendem a ser composta de materiais parecidos, em métricas parecidas, instrumentação similar e afins. Segundo as autoras, a partir do momento que as crianças passam a acrescentar partes com semelhanças menos óbvias, estão prontas para criar peças que tenham características “iguais/diferentes”, sendo este, o primeiro passo para trabalhar musicalmente com os princípios de **unidade e variedade**. (p. 130-131)

Essas crianças apreciam criar “**tensão**”, mas tendem a usar tal aspecto em episódios breves, vinculados a momentos específicos de determinadas brincadeiras. De acordo com as autoras, a tensão pode aparecer com sons súbitos e altos, ou pode ser alcançada por meio de repetição motívica (p. 131). Na concepção delas, “para essa faixa etária, a emoção de descobrir

¹²⁵ Essa composição é recomendada pelas autoras, como exemplo para se trabalhar esse princípio em sala de aula.

¹²⁶ Os “*classroom instruments*”, ou “instrumentos de sala de aula”, são uma variedade de instrumentos musicais projetados ou selecionados especificamente para uso em ambientes educacionais, como salas de aula ou programas de educação musical. Esses instrumentos são projetados para serem adequados para uso em grupo e acessíveis a estudantes de diferentes idades e habilidades musicais. Os instrumentos de sala de aula podem incluir uma ampla gama de opções, desde instrumentos de percussão, como tambores, pandeiros, maracas e sinos, até instrumentos melódicos, como xilofones, metalofones, flautas e teclados. Além disso, instrumentos de cordas como violões e ukuleles também podem ser incluídos. Esses instrumentos são escolhidos por sua facilidade de uso, durabilidade, segurança e capacidade de proporcionar uma experiência musical prática e envolvente para os alunos. Eles são frequentemente usados para ensinar noções básicas de ritmo, melodia, harmonia e expressão musical, permitindo que os alunos experimentem e explorem diferentes sons, desenvolvam habilidades de escuta e colaboração, e participem ativamente da criação e performance musical em grupo. Os “*classroom instruments*” desempenham um papel importante no currículo de educação musical, fornecendo aos alunos a oportunidade de se envolverem com a música de forma tangível e prática, promovendo o desenvolvimento da criatividade, habilidades motoras, percepção auditiva e apreciação musical.

as várias maneiras de construir música é muito importante” (p. 131)¹²⁷.

Contexto composicional

De acordo com as autoras, antes que as crianças comecem a compor em pequenos grupos ou com parceiros, as aulas de composição para jovens compositores, geralmente, começam com atividades elaboradas pelo professor, para toda a classe. Isso porque, nesse formato, o professor pode organizar e demonstrar o processo composicional, envolver os alunos em tomadas de decisões orientadas e no trabalho em equipe, além de estabelecer procedimentos para a escolha e revezamento de instrumentos no grupo. Essas atividades criam uma base musical, social e comportamental para projetos futuros em pequenos grupos e em parceria. (p. 131).

As autoras sugerem que atividades envolvendo toda a turma são mais adequadas para crianças em idade pré-escolar até o primeiro ano (*pré-kindergarten*¹²⁸ à primeira série – até 6 anos no sistema americano). À medida que os alunos avançam para o segundo ano, desenvolvendo habilidades sociais e de organização, as autoras recomendam a formação de pequenos grupos de 3 ou 4 alunos, pois grupos maiores podem permitir que um aluno "se esconda" enquanto outros assumem a maior parte do trabalho (p. 131-132).

Para iniciantes, projetos pequenos, projetos com diretrizes rígidas ou específicas, com necessidades de performance ou que forem feitas em computador, as autoras consideram apropriado que sejam realizados em pares. Isso ocorre porque, de acordo com as autoras, em duplas os alunos podem discutir e tomar decisões mais rapidamente, uma vez que poucas pessoas estão envolvidas no processo (p. 132).

Ferramentas de criação e registro

De acordo com as autoras, os compositores trabalham com dois tipos de ferramentas: aquelas usadas para auxiliar no processo de composição, e aquelas usadas para registro de ideias composicionais ou produtos (p. 132). As crianças nessa faixa etária (*Pre-kindergarten à second grade – antes dos 5 aos 7 anos*) se interessam mais pelas ferramentas de fonte sonora que as

¹²⁷ No original: “the excitement of discovering the many ways in which music can be assembled is very important to this age group” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 131).

¹²⁸ A “*Preschool*” – “*Pré-kindergarten – Pré-K*” equivale parte da Educação infantil no Brasil. É na *preschool* que as crianças estadunidenses, entre 3 e 5 anos, têm o seu primeiro contato com a escola. Existe, também, a *Day Care*, que é uma espécie de creche nos Estados Unidos (ver: <https://ccbeu.com/como-funciona-o-sistema-educacional-nos-estados-unidos/>). No Brasil, o ciclo completo da Educação Infantil é de 0 a 6 anos.

permitem compor e ouvir ao mesmo tempo, tais como: instrumentos, voz e computadores.

O uso da **voz** em sala de aula é considerado interessante, pois a mesma é vista como divertida devido às suas vastas possibilidades sonoras, e também acessível na sala de aula. Para usá-la, também é importante que o professor busque criar um ambiente encorajador e sem riscos, bem como ter uma variedade de projetos e fontes sonoras externas para serem exploradas, já que alguns alunos não conseguirão “superar” a timidez, chamada pelas autoras de “barreira psicológica”.

As autoras ressaltam que os alunos, além de se envolverem na composição, também estão se desenvolvendo como instrumentistas. Eles requerem instruções e tempo para explorar as diferentes sonoridades disponíveis. É destacada a importância do uso de materiais sonoros de qualidade, pois existem diferenças significativas entre instrumentos de brinquedo e profissionais. No entanto, também é interessante incentivar os alunos a trazer objetos de suas casas que possuam potenciais sonoros, para que sejam adicionados à coleção de instrumentos da sala.

Os **computadores** também são fontes sonoras e não dependem das habilidades de performance do compositor, o que pode ser libertador para alguns alunos. O ponto negativo, segundo as autoras, é que o computador não requer, e não auxilia em geral, o desenvolvimento de conhecimento/consciência corporal, que segundo as autoras, auxiliam no desenvolvimento de afinação e ritmo (p. 133).

No entanto, as autoras alertam que “trabalhar apenas com um conjunto de ferramentas composicionais (vozes, instrumentos ou computadores) leva a um desenvolvimento musical limitado” (p. 133)¹²⁹. Para elas, é importante que o aluno seja exposto a várias fontes sonoras.

Quando se trata das **ferramentas de registro**, embora não seja o foco de grande interesse para os alunos nessa etapa escolar, as autoras recomendam que o professor também deve pensar a respeito delas. A música pode ser registrada na memória, em notação ou em gravações, sendo o uso da memória o mais comum na faixa etária em questão.

De acordo com as autoras, quando as instruções são mais extensas, elas tendem a levar à criação de produtos musicais mais longos ou complexos. Portanto, esses tipos de projetos requerem métodos de registro mais duradouros ou permanentes (p. 133), mas elas também pontuam que quando o jovem compositor é forçado a mudar do foco do pensamento musical para a notação sonora, a criatividade pode ser perdida, já que os alunos estarão presos nas regras e detalhes mais específicos da notação (p. 134).

¹²⁹ No original: “working with only one set of compositional tools (voices, instruments, or computers) leads to limited musical development” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 133).

Considerando os pré-requisitos

De acordo com as autoras, é importante identificar quais princípios, conceitos elementares e técnicas de criação o aluno consegue identificar e usar nas composições (p.134). É importante também, que o professor reconheça o vasto conhecimento “informal” adquirido nas experiências do dia a dia, e dos estudos musicais. Para elas, devido à exposição a músicas na própria cultura, a maioria das crianças tem uma noção de como uma peça musical deve “soar”, além de possuir definições próprias de formas musicais, como de canções, entre outras. (p. 134)”. A organização das autoras do processo de composição na educação básica passa por conhecer as experiências dos alunos, o que é considerado fundamental para o planejamento das atividades de composição em cada faixa etária, bem como das habilidades necessárias para realização do projeto de composição.

Atividades co-composicionais

Atividades musicais variadas, tais como cantar, tocar, ouvir, mover, explorar sons e improvisar, permitem a experimentação de conceitos que poderão ser explorados na composição, bem como ponderar o "porquê" e o “como” outros compositores usaram os princípios e elementos da música de maneira expressiva.

As autoras chamam essas atividades, que possibilitam aos alunos acessar determinados conceitos musicais antes de usá-los na composição, de “Co-composicionais”. Sobre isso, elas afirmam: “Cada envolvimento com esses comportamentos musicais pode permitir que as crianças experimentem o som e depois pensem por que e como outros compositores usaram os princípios e elementos da música de forma expressiva” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 135)¹³⁰.

No livro, são descritas duas abordagens para conduzir atividades de co-composição, que para melhor compreensão, optei por chamá-las de “abordagem de composição autônoma”, e “abordagem de exemplo guiado”.

Diretrizes das atividades

Em relação às “Diretrizes das atividades” (*Task guidelines*), que são um conjunto de orientações desenvolvidas pelo professor para estabelecer um espaço e um produto musical, as

¹³⁰ No original: “Each engagement with these musical behaviors can allow children to experience sound and then ponder why and how other composers have used the principles and elements of music expressively” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 135).

autoras mencionam as pesquisas de Folkestad (2004)¹³¹, Regelski (1981)¹³² e Wiggins (1999)¹³³. Folkestad e Regelski destacam a importância de se fornecer instruções para evitar que os alunos fiquem limitados diante das muitas possibilidades de compor. Por outro lado, Wiggins argumenta que instruções excessivas podem sufocar a criatividade e a expressão pessoal dos alunos durante a atividade (p. 136). As autoras ressaltam a importância de se planejar cuidadosamente essas diretrizes, pois as crianças podem reagir de maneiras diferentes quando se trata de um estudo destinado a dominar uma técnica específica e uma peça na qual elas optaram por criar com a intenção de expressar algo através dos sons (p. 136).

Por isso, as autoras defendem a importância de se encontrar um equilíbrio ao planejar as atividades. Para elas, essa abordagem visa manter a motivação e o entusiasmo dos alunos, bem como promover o desenvolvimento de habilidades composicionais e compreensão musical.

Em alguns casos o professor pode simplesmente facilitar a atividade composicional, ao listar os “passos” do processo criativo, para guiar os alunos. As autoras comentam que, no caso de trabalhos em pares ou grupos pequenos, as “diretrizes” idealmente devem conter detalhes sobre as expectativas desde o momento da preparação para compor, bem como as expectativas musicais e de performance.

Avaliação

Segundo as autoras, "a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta importante para o planejamento de futuras instruções" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 137)¹³⁴. Elas dizem que, para avaliar com precisão a compreensão musical do aluno, é importante criar estratégias de avaliação que examinem tanto os processos quanto os produtos composicionais, e também não só “o que” foi feito, mas o “como” também (p. 137).

Mencionam que, em grupos com número maior de alunos, isso pode acontecer inclusive durante as aulas, através das perguntas e respostas que aparecem durante as atividades de composição orientadas pelo professor. Isso porque, “as perguntas e comentários das crianças

¹³¹ Referência citada: FOLKESTAD, G. A meta-analytic approach to qualitative studies in music education: A new model applied to creativity and composition. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 161/162, p. 83-90, 2004.

¹³² Referência citada: REGELSKI, T. **Teaching general music: action learning for middle and secondary schools**. NY: Schirmer Books, 1981.

¹³³ Referência citada: WIGGINS, J. H. Teacher control and creativity. **Music Educators Journal**, v. 85, n. 5, p. 30-35, 44, 1999.

¹³⁴ No original: “evaluation of learning is an important tool for planning future instruction” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 137).

revelam as associações que elas estão fazendo entre conceitos, habilidades que estão exercitando ao sugerir decisões de criação, e sua crescente consciência das capacidades expressivas da música” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 137)¹³⁵.

As atividades com grupos pequenos oferecem uma outra forma de acessar a maneira como os alunos pensam música. Nelas o professor circula entre os compositores, agindo como uma fonte de informações, checando o progresso dos alunos (p. 137-138). Nesse sentido, as conversas, diálogos podem revelar intenções que não são explicitamente encontradas nas composições finais, e auxilia o professor a identificar lacunas entre a imaginação e as habilidades técnicas e musicais dos alunos, auxiliando o professor a planejar as instruções e estimular o desenvolvimento técnico.

Segundo as autoras, embora sejam visíveis em todos os anos escolares, tais lacunas são cada vez mais visíveis com o passar do tempo, em especial na 2ª série (*second grade* – 7 anos), na qual os alunos vão se tornando mais autônomos e passam a fazer atividades com grupos menores. Isso porque as autoras consideram que, alunos trabalhando em pares ou grupos pequenos, já possuem habilidades de leitura e escrita o suficiente para registrar respostas a perguntas simples a respeito de suas maneiras de compor, e por isso, devem ser guiados a identificar seus próprios processos composicionais.

Desenvolvendo as três capacidades composicionais

Tal como exposto anteriormente pelas autoras, as três capacidades composicionais básicas são "habilidades e capacidades que as crianças devem desenvolver para ir além de sua inclinação natural para fazer música" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 139)¹³⁶. As três são: (1) “**Intenção**” - a habilidade de gerar e executar ideias, (2) “**Expressividade**”- a habilidade de pensar sobre o impacto dos sons musicais, e (3) “**Artesanato artístico**” (*Arts craftsmanship*) - a habilidade de moldar sons para alcançar determinados efeitos. As autoras afirmam que, geralmente, tais capacidades são apresentadas simultaneamente, porém consideram importante observar o desenvolvimento de cada uma dessas “capacidades”, e estar ciente de como elas se apresentam e se “estruturam” nos alunos (p. 139).

No livro, as autoras categorizam os alunos em três grupos de compositores com base

¹³⁵ No original: “children’s questions and comments reveal the associations that they are making between concepts, skills that they are exercising as they suggest crafting decisions, and their developing awareness of the expressive capacities of music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 137).

¹³⁶ No original: “the skills and abilities that young children must develop to take them beyond their natural inclination to make music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 139)

no seu nível de desenvolvimento composicional: iniciantes, intermediários e avançados. Elas discutem as três capacidades composicionais em cada um desses grupos e, nos capítulos seguintes, nas respectivas faixas etárias.

A Intenção

De acordo com as autoras, independentemente de qual seja a origem da “Intenção” de compor (a escolha da ação), é preciso que o compositor tome a decisão de fazer música, seja essa uma decisão direta, tal como “eu vou fazer uma canção”, ou uma decisão indireta, na qual a música é composta em prol de alguma outra atividade, podendo ser o resultado de algo que está sendo experienciado no presente ou a projeção de um sentimento ou experiência futura (p. 141).

Novatos

Quando se trata de **alunos/compositores novatos**, a “Intenção musical”, geralmente, surge em paralelo com suas atividades diárias. Conforme mencionado no capítulo 2, o desenvolvimento da intenção direta é frequentemente precedido por envolvimento “enativos” (quando as crianças produzem sons que acompanham ou complementam suas ações e experiências, seja durante suas atividades atuais ou ao refletir sobre o que fizeram anteriormente). Essas ações levam a intenções que se manifestam em composições narrativas - composições que abordam um tema específico ou contam uma história (p. 141). As crianças utilizam ideias e experiências cotidianas, como jogos, brinquedos, fotos, histórias, etc., como pontos de referência para estabelecer os limites organizacionais de suas criações musicais.

Intermediários

Ao se conscientizar sobre a maneira com que eles e os outros respondem sentimentalmente à música, suas intenções composicionais vão mudando de “**composições narrativas**” para “**composições expressivas**” (p. 140). Esses compositores passam a experimentar e perceber como diferentes sons, bem como a maneira com que planejam e organizam suas músicas, afetam o produto final (p. 141). De maneira geral, eles ainda fazem peças que contam histórias, mas expandem para tentativas de evocar certas emoções e sensações particulares. (p. 141). As autoras afirmam que crianças nesse nível intermediário podem ser incentivadas a buscar novas ideias e produtos musicais, a partir de atividades de escuta e

composição guiadas pelo professor (p. 142).

Avançados

As crianças/compositoras “no **nível avançado**” conseguem predeterminar a intenção da composição. Segundo as autoras, “elas escolhem intencionalmente se vão criar música programática ou absoluta” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 142)¹³⁷, e já podem conseguir avaliar “a eficácia das escolhas composicionais em relação ao produto imaginado” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 140)¹³⁸. Essa noção do produto final, já no momento da sua confecção, guia o processo composicional. As autoras consideram que, embora a definição do produto composicional possa mudar com o tempo (inclusive se transformar em algo completamente diferente do que foi inicialmente planejado), ter uma intenção inicial permite que o compositor estabeleça seus próprios limites com mais eficácia.

Expressividade: encorajando os compositores nessa faixa etária

Descobrir a relação entre sons e sentimentos é uma habilidade considerada, pelas autoras, como componente chave no desenvolvimento musical. “Uma vez que essas realizações foram feitas, o jovem compositor pode explorar como a linguagem musical pode ser moldada para evocar uma série de respostas humanas” (p. 142)¹³⁹.

Novatos

Segundo as autoras, “todos os compositores começam a desenvolver uma consciência da expressividade ao notar o impacto emocional dos sons conforme são criados” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143)¹⁴⁰. A consciência de expressividade, na perspectiva das autoras, vem ao perceber os impactos emocionais “criados” pelas músicas presentes no dia a dia. Nesse sentido, elas afirmam que “a música que acompanha a vida diária [...] informa as crianças sobre o que é culturalmente aceito como "assustador", "engraçado", "perigoso", "energizado" e assim por

¹³⁷ No original: “they purposefully select whether to create programmatic or absolute music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 142)

¹³⁸ No original: “the effectiveness of their compositional choices against their envisioned product” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 140)

¹³⁹ No original: “once these realizations are made, the young composer can explore how musical language can be shaped to invite an array of human responses” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 142).

¹⁴⁰ No original: “all composers begin developing an awareness of expressivity by noticing the feelingful impact of sounds as they are created” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143).

diante" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143)¹⁴¹. De maneira geral, as crianças vão ficando mais atentas aos diferentes usos da música nas diversas circunstâncias. Essa consciência constitui, segundo as autoras, a base para a criação de músicas em conformidade com as normas culturais (p. 140).

Intermediários

Os **compositores intermediários** começam a desenvolver consciência a respeito do impacto expressivo de suas decisões composicionais (p. 140). Nesse sentido, as escolhas composicionais são moldadas pela resposta pessoal da criança compositora, aos potenciais afetivos dos sons. De acordo com as autoras, esse desenvolvimento se dá mediante experimentos com base na “tentativa e erro” e na curiosidade a respeito da música em que vivenciam. E é por meio desses experimentos e curiosidade que o aluno expande seu vocabulário de sons expressivos (p. 143). Para elas, “com base no desenvolvimento e uso da memória musical, as habilidades de escuta (*skills of audiation*) permitem aos compositores imaginar e manipular ideias musicais internamente” (p. 143)¹⁴². A fluidez do processo composicional aumenta quando se consegue conceber os gestos musicais, sem precisar parar para reproduzir os sons externos, e “a aquisição dessas habilidades marca o início de uma expressividade sustentada e significativa na composição (p. 143)¹⁴³.

Avançados

Já os “**compositores avançados**” conseguem imaginar e comparar como diferentes gestos poderão impactar a capacidade expressiva de suas músicas (p. 140). Eles conseguem imaginar o impacto e reações de suas escolhas e gestos composicionais na ausência completa, ou quase completa, de som externo. As escolhas composicionais ainda são direcionadas pela própria consciência a respeito dos impactos sonoros, porém a consciência das reações alheias passa a surgir com maior frequência.

¹⁴¹ No original: “The music that accompanies daily living [...] informs children as to what is culturally accepted as “scary,” “silly,” “dangerous,” “energized,” and so on” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143).

¹⁴² No original: “predicated on the development and use of musical memory, the skills of audiation allow composers to imagine and manipulate musical ideas internally” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143).

¹⁴³ No original: “The acquisition of these skills marks the beginning of sustained and meaningful expressivity in composition” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143).

Desenvolvendo o “Artesanato artístico” (Artistic Craftsmanship) nessa faixa etária

As autoras consideram que para se obter um resultado musical é necessária uma boa articulação entre as três capacidades composicionais. Não é possível ao compositor compartilhar sua visão musical apenas através da **Intenção** e da **Expressividade**, pois são necessárias habilidades técnicas. Em contrapartida, “a habilidade técnica leva a resultados musicais somente quando temperada pela arte que surge do conhecimento da intenção e da expressão” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 144)¹⁴⁴.

Novatos

Segundo as autoras essa “capacidade de composição”, com os **compositores novatos**, ou seja, o domínio de habilidades técnicas começa a se desenvolver quando as crianças brincam com sons (p. 140). Através do uso de sonoridades familiares, de tentativas e erros, algumas ideias musicais poderão ser proveitosas (*fortuitous accidents*). Nessa ideia, revisitar ideias musicais consideradas “de sucesso”, expressivamente bem desenvolvidas, auxiliará no desenvolvimento de uma consciência básica a respeito da importância das habilidades artísticas (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 143). Essas crianças tendem a usar canções conhecidas como base para construir suas próprias composições, copiando trechos, melodias, e/ou ritmos, e empregando suas próprias letras – por exemplo, as paródias (p. 140).

Intermediários

Os **compositores intermediários** tendem a compor tendo como base as estruturas das músicas que eles conhecem. Através da experimentação, do uso de ornamentações, ampliação de trechos musicais, eles descobrem como os elementos musicais impactam as relações entre os princípios musicais (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 140). De acordo com as autoras, esses compositores estão em transição entre a prática de criar composições através da citação/cópia de produções conhecidas, e a prática de compor músicas que, além de realizar tais citações, também acrescentem, ou entrelacem, seções originais (p. 145).

¹⁴⁴ No original: “craftsmanship leads to musical results only when tempered by the artistry that arises from knowledge of intention and expression” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 144).

Avançados

Já os **compositores avançados**, segundo as autoras, arriscam mais. Eles apresentam familiaridade com ferramentas e com formas musicais convencionais, desafiam regras e buscam explorar sonoridades de maneiras não convencionais. Suas composições transitam entre materiais “emprestados” e materiais completamente “originais”. No geral, essas composições apresentam duração maior, são mais detalhadas e com maior conectividade interna (p. 140). Ao criar peças mais longas e detalhadas, esses alunos requerem ferramentas de registro que superem as capacidades da memória (notação ou gravação). O papel do professor na produção das peças, de provocar e lembrar as crianças do que escutaram anteriormente (p. 145) diminui enquanto os alunos começam a desenvolver voz própria.

3.2.8 Capítulo 8 - Compondo nas séries finais da “Elementary School”¹⁴⁵

O capítulo 8, Compondo nas séries finais da “Elementary School” – (3ª a 5ª séries¹⁴⁶) está organizado em sete partes “principais”, algumas com subdivisões internas: “Perfil de compositores nas séries finais da “Elementary School” e atividades de composição” (*Profile of upper elementary composers and composition activities*); Desenvolvendo as três capacidades básicas de composição com estudantes nas séries finais da “Elementary School” (*Developing the three basic compositional capacities with upper elementary students*); Bases para o ensino da composição (*Touchpoints for teaching*); Um cenário de ensino (*A teaching scenario*); Aulas sugeridas (*Suggested lessons*); Estudos (*Etudes*); e Discografia (*Discography*).

Perfil dos compositores dos anos finais do ensino fundamental e atividades de composição

Características dos compositores nessa faixa etária (8 a 10 anos)

Para apresentar as sugestões ao professor sobre a condução de trabalhos de composição em corais e conjuntos instrumentais, Kaschub e Smith (2009, p. 160) mencionam que na terceira série (3ª grade - 8 anos), os alunos, em geral, podem ter preferências musicais bem formadas. Porém, ainda assim, muitas vezes se sentem intrigados pela música de outras culturas e por

¹⁴⁵ *Upper elementary grades* – 3 anos finais da “Escola elementar” ou “Escola Primária” nos Estados Unidos e corresponde ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I (faixa etária – cerca de 8 a 10 anos).

¹⁴⁶ O que corresponde no sistema brasileiro aos 3ª, 5º e 5º anos do Ensino Fundamental I (dos 8 anos 10 anos).

instrumentos desconhecidos (p. 160). Considerados pelas autoras como aptos a acolher novas referências sonoras, elas consideram importante continuar a proporcioná-los um ambiente musical rico e variado, para que possam expandir suas paletas sonoras.

De acordo com as autoras, é comum que crianças entre 7 e 8 anos parem de fazer canções de maneira "espontânea" para acompanhar suas atividades e brincadeiras, isso porque, "à medida que as crianças se tornam mais conscientes de si mesmas e do que os outros pensam, elas se tornam mais relutantes em cantar em voz alta suas próprias músicas" (KASCHUB; SMITH, 2009, 160)¹⁴⁷. Porém as autoras argumentam que, estimular as crianças a continuar criando é uma maneira que pode mantê-los cantando, compondo de uma maneira geral, para além da infância (p. 160).

Outra característica dessa faixa etária, é o senso de humor mais apurado. Essa é a idade em que um senso de estilo parece ter sido solidificado e um senso de humor está surgindo, ambos também podem começar a aparecer nas composições das crianças" (KASCHUB; SMITH, 2009, 161)¹⁴⁸. Esse senso de humor pode ser abordado de diversas maneiras, tais como utilizando piadas como as de "toc-toc", para improvisar melodias e explorar ritmos livres, exemplificando que, o estilo de música *country* funciona bem com vários alunos - uma referência bastante estadunidense.

De acordo com as autoras, crianças na "*upper elementary grades*" – (3ª a 5ª séries), entre oito e dez anos, comumente passam a ter aulas de instrumento, e isso precisa ser considerado nas atividades composicionais. Diferentemente das crianças menores, que trabalham melhor em duplas ou trios, essas crianças já conseguem trabalhar em grupos de até 5 pessoas.

Compreender e usar os princípios composicionais

As autoras também se dedicam nesse capítulo a discorrer sobre a compreensão e a capacidade de usar os "**princípios composicionais**" (som e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e relaxamento, estabilidade e instabilidade) para criar surpresas musicais, o que é um dos aspectos mais interessantes dessa faixa etária. O uso de **tensão e relaxamento**, além de **instabilidade**, para efeitos de humor está presente, mas geralmente de

¹⁴⁷ No original: "as children become more self-aware and aware of what others think, they become more reluctant to sing aloud their own songs" (KASCHUB; SMITH, 2009, 160).

¹⁴⁸ No original: "Because this is the age where a sense of style seems to have been solidified and a sense of humor is emerging, both of these also can begin to appear in children's compositions" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 161).

maneiras bastante previsíveis, com sons repentinos e altos, notas “erradas” feitas de maneira intencional, efeitos sonoros engraçados (p. 161). Esses alunos são mais inclinados à variação do que os alunos mais novos, mas o interesse por repetição ainda é algo presente.

As autoras mencionam duas peças musicais, "*Greeting Prelude*" de Stravinsky, baseado em "Parabéns a Você", e as Variações sobre "*Pop Goes the Weasel*" de Lucian Cailliet, como exemplos de composições de compositores renomados que costumam agradar aos estudantes nessa faixa etária. O debate sobre como esses dois compositores utilizaram os princípios musicais para criar efeitos humorísticos em suas composições geralmente inspira jovens compositores a experimentarem mais com efeitos humorísticos em suas próprias obras (p. 161).

A partir do momento que os alunos passam a aprender flauta doce e instrumentos Orff, torna-se possível criar **variações** de músicas e métodos aprendidos em sala de aula, para explorar a composição.

Os princípios de **unidade e variedade** podem ser o foco de estudos direcionados, como parte das aulas de iniciantes em instrumentos. Esses estudos composicionais podem ser usados para demonstrar vários tipos de variações rítmicas e melódicas e, por isso, o professor deve agir para garantir que os alunos continuem a ter fatores unificadores em suas obras, enquanto experimentam as possibilidades “infinitas” de criar variação.

Todos os princípios musicais podem ser usados para criar peças consideradas “humorísticas”. Isso não significa que todas as composições das crianças nessa faixa etária são assim, mas sim que tal característica está aparecendo, enquanto a criança descobre as relações entre a música e seus impactos nas pessoas que a escutam, o que as autoras chamam de “senso de audiência”.

Contexto composicional

De acordo com as autoras, na faixa etária mencionada, as composições em grupo começam a ser bem-sucedidas. Até a 3ª série (*third grade* - 8 anos)¹⁴⁹, os alunos conseguem trabalhar em grupos de três, e com experiência, grupos de até cinco membros também podem obter resultados satisfatórios. É sugerido que os alunos escolham seus próprios grupos, incluindo os chamados "grupos de amizade" para promover o trabalho colaborativo. No entanto, os professores devem lidar com sensibilidade para que os grupos aceitem alunos não

¹⁴⁹ No sistema brasileiro, 3ª série da “*Elementary School*” corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

convidados previamente. É destacado que a diversidade nos grupos, em termos de projetos, gêneros musicais e níveis de habilidade, amplia a variedade de ideias na turma. Os professores podem instruir os alunos sobre trabalho em equipe, incentivando-os a considerar todas as ideias e tomar decisões musicais. Embora o trabalho em grupo desenvolva habilidades de cooperação, em certas circunstâncias, pode ser melhor permitir que alguns alunos realizem projetos individuais. A habilidade de valorizar as ideias dos outros e incorporá-las no resultado final torna-se distintiva do estilo composicional dessas crianças, que se desenvolve ao longo do ensino médio. Nessa fase, os alunos ainda dependem do professor para fornecer estruturas e ideias a serem exploradas.

Ferramentas de criação e registro

Quando se trata do uso de ferramentas composicionais, as autoras salientam que novos instrumentos musicais podem ser introduzidos e até construídos por alunos nessa faixa etária (3ª e 4ª série – 8 e 9 anos). A exploração dos instrumentos tradicionais, de maneiras não convencionais, o uso de objetos como garrafas com água, entre outros, também permite a criação de sons considerados interessantes.

Salientam que o nível de habilidade técnica pode limitar a performance de alguma forma, porém para as autoras, a própria criação de peças musicais pode levar ao desenvolvimento de técnicas instrumentais e ao aprimoramento de habilidades de notação (p. 165).

Segundo elas, após um ano de estudo tradicional, os alunos já conseguem criar e notar peças consideravelmente complexas para seus instrumentos. Os professores podem ajudar criando acompanhamentos para as peças que as crianças criarem, e organizar com que sejam apresentadas publicamente (p. 165).

Nessa idade, a maioria das crianças ainda usa a gravação como o principal meio de registro, e a notação inventada ou “mixada” (com a tradicional) para auxiliar a memória e evitar que os materiais não se percam. Na concepção das autoras, é importante não forçar o uso de notação tradicional muito cedo, mas sim focar nos sons e, gradativamente, acrescentar o uso de notação escrita, como uma ferramenta útil (p. 165).

Uma ferramenta composicional mencionada que pode ser introduzida para uso nas composições pelos alunos nessa idade é o computador, mas as autoras chamam a atenção para que o mesmo não seja introduzido nas práticas dos alunos antes que os mesmos tenham experienciado criar sons e manipular meios de produção sonora do mundo “real” (p. 166). Além

disso, para elas, não se deve introduzir programas de notação tradicional como ferramenta composicional nessa idade, mas sim para trabalhar leitura musical e habilidades de performance. Para as autoras, as crianças devem aprender e praticar a notação inventada e a tradicional a partir da escrita manual (sem uso de editores) primeiro.

As autoras recomendam o uso de programas de composição musical com ferramentas de *looping*¹⁵⁰. Elas enfatizam que o *looping* é amplamente utilizado nesse tipo de composição e pode ser eficaz para acompanhar a leitura de poesias e criar trilhas sonoras para filmes e vídeos curtos.

Considerando os pré-requisitos

Os “pré-requisitos” sempre dependem, segundo as autoras, das experiências dos alunos. Para elas, “essas crianças têm um senso intuitivo bem desenvolvido de estilo para as músicas que lhe são familiares. Usar esse conhecimento interno como ponto de partida para a composição pode levar a peças iniciais mais bem-sucedidas (p. 166)¹⁵¹. Dentre outras maneiras, o professor pode perceber essas características dos alunos ao observar a maneira que eles, sozinhos ou em grupo, criam sons com significados. Isso porque estudantes que já tiveram aulas de composição (experiência em anos escolares anteriores) conseguirão trabalhar com uma paleta sonora maior, e com uma compreensão mais clara dos princípios composicionais, e por isso conseguirão estipular melhor a própria direção nas questões musicais, com menos necessidade de orientação do professor, o que não acontece com alunos que estão sendo estimulados na composição pela primeira vez (p. 167).

Os alunos mais experientes já expandiram seu vocabulário o suficiente e se encontram, segundo as autoras, “no momento apropriado de seu desenvolvimento para adquirir e usar muito mais dos termos que descrevem suas composições” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 167)¹⁵². Já conseguem discutir as próprias composições de maneira mais aprofundada, porém em alguns momentos faltam termos, tornando o momento propício para introduzir e reforçar termos que serão úteis.

As autoras comentam bastante sobre os “momentos propícios” (*teachable moments*)

¹⁵⁰ Ferramentas de *looping* - As ferramentas de *looping* são *softwares* ou dispositivos que permitem criar “*loops*” de áudio, ou seja, trechos de áudio que se repetem continuamente.

¹⁵¹ No original: “these children have an intuitive, well-developed sense of style for their own familiar music. Using this interior knowledge as a starting point for composing can lead to more successful initial pieces” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 166).

¹⁵² No original: “at the appropriate place in their development to acquire and use many more of the terms that describe their compositions” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 167).

para a intervenção do professor. Segundo elas, é nessa faixa etária que os alunos, geralmente, começam a criar seções contrastantes em suas produções, e passam a responder bem a ideia de fazer peças mais longas em duração (p. 167). Inicialmente, para prolongar a peça eles passam a repeti-la como um todo, ou uma parte significativa da mesma, ou acrescentam uma seção completamente diferente, geralmente seguida do retorno da primeira seção. Essas maneiras de “alongar” as peças também tornam propícias as discussões sobre o que funciona bem ou não, como ligar as seções e como retornar à primeira, caso desejado.

Segundo as autoras, a habilidade de tocar coisas simples de ouvido pode levar aos primeiros exercícios de criação de variação. Para elas, os professores devem demonstrar várias formas de criar variação, e incentivar os alunos a experimentar por conta própria (p. 167). Essas atividades devem ser feitas primeiro de ouvido, “criados a partir dos sons e não da notação” (p. 167)¹⁵³.

As autoras recomendam ouvir alguns exemplos de variações criadas por compositores adultos, tais como a “*Greeting Prelude*” de Stravinsky’s, baseada na “*Happy Birthday*” as variações de “*Pop Goes the Weasel*”, de Lucian Cailliet, e a “*Variations on Happy Birthday*” por Gidon Kremer.

Mas as autoras recomendam não exagerar com temas e variações nessa idade, e sim realizar trabalhos mais extensos nessa área com o ensino médio. Nesta etapa é mais comum que os alunos se mantenham em formas simples, binárias, ternárias e rondó. (p. 168)

Alunos das séries finais da “*Upper Elementary School*” (anos finais do Ensino Fundamental I – 3º aos 5º anos) ainda devem continuar a explorar a natureza dos sons, misturando timbres e afins. As autoras comentam sobre projetos em conjunto com outras áreas do conhecimento: “o que cria um som e quantas maneiras ele pode ser modificado podem ser o foco de aulas de ciências, assim como de aulas de composição” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168)¹⁵⁴. Isso levará à criação de instrumentos, que serão agrupados e reagrupados para poder classificar os sons. Timbres diferentes serão agrupados e a composição instrumental poderá começar.

As autoras citam duas atividades que podem ser feitas a partir disso: na primeira, depois que uma coleção de instrumentos for montada, eles devem ser agrupados e reagrupados de várias maneiras, tendo como foco a classificação de sons. Grupos de timbres mistos podem então ser criados, e composições para os conjuntos de instrumentos podem ser iniciadas.

¹⁵³ No original: “created from the sounds and not from the notation” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 167).

¹⁵⁴ No original: “what creates a sound and how many ways it can be modified can be the focus of science lessons as well as composition classes” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168)

Na segunda atividade as autoras recomendam apresentar e realizar uma discussão sobre a natureza da música e seus significados com estudantes mais velhos, a partir da peça “4’33 de John Cage. Segundo elas, “isso muitas vezes tem o efeito de expandir suas noções sobre o que é música, bem como ampliar suas ideias sobre quais sons podem ser usados para compor” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168)¹⁵⁵.

Atividades co-compositivas

Segundo as autoras, os alunos nas 3ª e 4ª séries (*third and fourth-graders* – 8 e 9 anos de idade), que gostam do seu professor de música, ficam ansiosos para aprender e são mais flexíveis a respeito das propostas e músicas novas apresentadas em sala de aula. “Suas habilidades em desenvolvimento permitem um trabalho mais avançado com instrumentos Orff, flautas doces e outras fontes sonoras. Eles gostam de cantar, ouvir, tocar instrumentos e se movimentar ao som da música” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168)¹⁵⁶.

Como essas crianças gostam de várias atividades musicais, os professores podem planejar uma série de atividades de “co-composição” para trabalhar as bases dos princípios composicionais, bem como técnicas de composição (p. 168).

As autoras apresentam uma proposta de atividade de co-composição: explorar a qualidade expressiva da escuridão no inverno através da música, envolvendo as crianças em diversas atividades e incentivando-as a criar composições musicais que evocam temas relacionados ao inverno.

Diretrizes das atividades

De acordo com as autoras, “as diretrizes das tarefas devem sempre avançar recursivamente do específico para o geral e para o aberto” (p. 169)¹⁵⁷, isso implica em estabelecer regras mais específicas e estruturadas inicialmente, e à medida que o trabalho progride permitir uma estrutura mais flexível e aberta. Recomenda-se a utilização de diferentes tipos de estruturas em momentos distintos. No entanto, quando se trabalha em pequenos grupos, as autoras consideram válido estabelecer uma estrutura mais definida desde o início. Essa

¹⁵⁵ No original: “this often has the effect of expanding their notions of what music is as well as further increasing their notions of what sounds can be used to compose” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168).

¹⁵⁶ No original: “their developing skills allow more advanced work with Orff instruments, recorders, and other sound sources. They enjoy singing, listening, playing instruments, and moving to music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 168).

¹⁵⁷ No original: “task guidelines should always be moving recursively from the specific to the general and to the open” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 169).

estrutura contribui para a organização e direcionamento das atividades, e é importante que o professor verifique se todos os alunos compreenderam a tarefa e deixe claro como cada um irá escolher os instrumentos ou fontes sonoras.

Em alguns casos os alunos também precisam ser ensinados a solucionar conflitos entre si, de maneira justa e eficiente.

No caso de grupos pedindo assistência ao professor, as autoras recomendam auxiliar os alunos fazendo perguntas cuidadosas sobre as intenções do que o grupo está fazendo, bem como a respeito do que já foi tentado/testado. De maneira geral, o professor deverá preferir questionar os alunos, do que propor soluções diretas.

Avaliação

Para as autoras, nessa etapa também, as crianças devem aprender a avaliar o próprio trabalho e o trabalho dos outros, “grande parte da avaliação a respeito das peças do grupo e da capacidade dos membros de trabalharem juntos deve ser feita pelos próprios membros” (p. 170)¹⁵⁸. Aqui o *checklist*, anteriormente citado, poderá ajudar os alunos a se observarem de maneira mais objetiva e focada. O professor pode pedir que os alunos informem como cada aluno contribuiu para cada produto.

Apresenta-se no livro a perspectiva de que o professor deve auxiliar os alunos a focar nos sons, na efetividade do que foi criado, e não no nível de habilidade do colega compositor (p. 170). As diferentes qualidades das peças devem ser usadas para auxiliar na compreensão de qualidades musicais da turma.

Segundo as autoras, é partilhando, discutindo e refletindo sobre as próprias obras e dos outros, recebendo comentários e afins, que o aluno crescerá como compositor. Nesses estágios iniciais, é considerado importante que o foco das discussões sejam os pontos fortes, e não os pontos fracos/negativos das obras, mesmo que a tendência dos alunos seja depreciar as próprias obras e as dos outros. Para as autoras, o professor deve focar em criar uma atmosfera de apoio e colaboração para/com os alunos, e os mesmos precisam ser lembrados de que o objetivo está no progresso, e que todos estão tentando ajudar uns aos outros a melhorar como compositores (p. 170).

¹⁵⁸ No original: “much of the assessment of the group’s pieces and the members ability to work together should be done by the group members themselves” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 170)

Desenvolvendo as três capacidades composicionais básicas com alunos nessa faixa etária

Segundo as autoras, nessa idade, os alunos estão mais interessados em criar peças que refletem seus estilos musicais preferidos. Sendo assim, eles têm maior interesse nas técnicas que os permitam imitar tais estilos. Em relação aos alunos do primário, esses alunos apresentam estar consideravelmente mais interessados na reação do “público” aos seus trabalhos.

Intenção

Novatos

Segundo as autoras, o fazer musical dos alunos iniciantes “podem ser inspirados por fenômenos culturais ou estimulados por atividades escolares ou outras” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)¹⁵⁹. É comum que essas crianças desejem recriar modelos musicais com os quais se identificam. Elas tendem a desistir facilmente a depender das respostas dos outros e da discrepância entre os objetivos e resultados obtidos, mas geralmente estão dispostos a aprender maneiras de aprimorar. Para esses alunos, é importante compor para objetivos específicos, seja para uma trilha sonora de um vídeo, para ocasiões especiais e/ou afins.

Intermediário

Por demonstrarem maior consciência a respeito da maneira com que a música os impacta, e estarem se tornando cada vez mais conscientes à maneira com que suas músicas impactam os outros, as escolhas dos alunos intermediários também se tornam mais conscientes, logo mais individualizadas/pessoais.

Avançados

Os compositores avançados nessa etapa escolar/idade têm suas escolhas musicais “baseadas em uma cuidadosa consideração de como as pessoas se sentirão ao se envolver com o produto final” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)¹⁶⁰. Eles tendem a preferir compor sozinhos e não em grupos, mas são preocupados com a reação e compreensão da audiência a respeito de

¹⁵⁹ No original: “may be inspired by cultural phenomena or prompted by school or other activities” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)

¹⁶⁰ No original: “based on careful consideration of how people will feel when engaged with the final product” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171).

suas obras.

Expressividade nessa faixa etária

Novatos

A respeito da “Expressividade”, os alunos iniciantes conseguem imaginar os sons, mas nem sempre conseguem reproduzi-los da maneira desejada. Nesses casos, trabalhar em grupo pode ser de bom proveito, devido ao *feedback* imediato que as crianças realizam entre si (p. 173). De maneira geral, essas crianças conseguem incorporar as qualidades emocionais dos estilos conhecidos em suas composições (p. 171).

Intermediário

As crianças de nível intermediário “dão cada vez mais importância às maneiras pelas quais os gestos expressivos podem moldar e aprimorar a capacidade expressiva de sua música” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)¹⁶¹.

As autoras recomendam o exercício de fornecer o mesmo instrumento para toda a turma e explorar as variações que os alunos fazem ao manipular o material, discutindo como essas variações impactam a expressividade da música.

Avançados

Já os alunos avançados “tornam-se conscientes da relação entre o sentimento e os princípios musicais. Suas escolhas artísticas se tornam cada vez mais propositais à medida que passam a dar atenção à forma como o público responderá ao seu trabalho” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)¹⁶².

Desenvolvendo “Artesanato Artístico” (Artistic Craftsmanship)

Novatos

¹⁶¹ No original: “give increasing consideration to the ways that expressive gestures can shape and enhance the expressive capacity of their music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171).

¹⁶² No original: “become conscious of the relationship between feeling and musical principles. Their artistic choices become increasingly purposeful as they begin to give attention to how audiences will respond to their work” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171).

A respeito do “Artesanato Artístico”, as autoras afirmam que as habilidades de combinar sons dessas crianças estão evoluindo, além disso, é comum que as estruturas organizacionais horizontais venham antes das verticais, e em certas ocasiões a capacidade de execução (quem toca o quê) pode ser um fator que impulsiona o processo.

Segundo elas, os novatos geralmente começam a fazer combinações expressivas trabalhando com sons percussivos, mas tendem a criar partes separadas em vez de colaborar para criar uma única parte, o que é uma habilidade mais avançada que envolve pensar vertical e horizontalmente na composição musical. Uma estratégia para o desenvolvimento de Artesanato Artístico.

Em um grupo de composição as habilidades de performance, principalmente “quem toca o que”, direciona e até impulsiona o processo composicional (p. 175). Elas acreditam que a criança precisa estar contente com o som/instrumento usado, para manipulá-lo de maneira criativa. Pode ser necessário que o professor limite o número de escolhas, para que o trabalho continue.

Intermediários

As crianças compositoras de nível intermediário “recorrem ao seu repertório pessoal de gestos musicais para criar música original que segue as convenções estilísticas de peças com as quais estão familiarizados” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171)¹⁶³.

Neste estágio, essas crianças geralmente se interessam por ritmos de músicas populares, e passam a incluí-los nos seus trabalhos. Eles tendem a copiar muito dos ritmos e gestos utilizados nas músicas que eles gostam, porém as autoras propõem enxergar isso não como plágio, mas como experimentação, e consideram interessante que o professor estimule os alunos a explicarem o porquê de realizarem determinadas escolhas sonoras em suas músicas. Com o tempo, o professor também deve abordar as questões sobre o que é ou não aceitável ao se apropriar de trabalho alheio, auxiliando-os a darem os créditos àqueles compositores dos quais usaram material.

Graças à novas experiências, influência de estudos (como com trinados, diferentes estilos de música e de técnicas), na “*upper Elementary School*” crianças expandem seus bancos de sons e passam a incluir sons convencionais preparados de maneiras não convencionais.

¹⁶³ No original: “draw upon their personal bank of musical gestures to create original music that conforms to the stylistic conventions of pieces with which they are familiar” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171).

Avançados

Já as crianças “compositoras em nível avançado” ampliam as suas “coleções pessoais” de sons, incorporando sons convencionais produzidos ou modificados de maneiras não convencionais. A capacidade de imaginar sons, em vez de produzi-los fisicamente, pode começar a se manifestar como uma prática composicional (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 171).

As autoras comentam que a paleta sonora dessas crianças deve vir a partir da experiência de criação com sons, não dependendo de notação. Segundo elas, “crianças que começam a escrever música cedo demais, sem ter experiência suficiente em compor sons ou em utilizar notação musical convencional, frequentemente produzem peças insatisfatórias (Smith, 2004)” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 176)¹⁶⁴.

Nesse capítulo, as autoras também apresentam uma seção com “Bases para o ensino da composição” (*Touchpoints for teaching*), uma seção com “Um cenário de ensino” (*a teaching scenarios*), uma seção com sugestões de atividades para alunos na upper elementary, uma seção chamada “Estudos” (*Etudes*) e, por fim, uma última seção, chamada “discografia” (*discography*).

Na seção “Bases para o ensino da composição” as autoras tratam de diretrizes e recomendações para o ensino da composição musical para crianças. O texto aborda diferentes aspectos e estratégias que os educadores podem adotar para facilitar o processo de composição, promover a criatividade e o trabalho em grupo dos alunos. Algumas orientações incluem trabalhar em grupos de tamanhos variados, permitir que os alunos escolham seus parceiros de trabalho, variar a quantidade de estrutura fornecida, fazer perguntas direcionadas para ajudar os alunos a tomar decisões musicais, oferecer uma ampla variedade de sons e instrumentos, introduzir terminologia musical de forma adequada, manter a notação musical separada do processo de composição inicial, explorar programas de composição baseados em tecnologia, oferecer exemplos de técnicas de compositores adultos e encorajar os alunos a compor para os instrumentos que estão aprendendo a tocar. As autoras enfatizam a importância de permitir a expressão individual dos alunos, oferecer suporte e incentivar a exploração sonora em um ambiente de aprendizado colaborativo.

Na seção “Um cenário de ensino” as autoras simulam uma prática docente, na qual a professora “Ms. Perez” decide realizar uma atividade sobre instrumentos musicais com alunos da 4ª série (*fourth-graders* – 9 anos de idade). Ela revisa as famílias de instrumentos e introduz

¹⁶⁴ No original: “children who write too soon without enough background in composing in sound or in using standard notation often produce less than satisfactory pieces (Smith, 2004)” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 176)

a classificação etnomusicológica. Os alunos são incumbidos de encontrar sons interessantes ou inventar instrumentos para compartilhar na próxima aula. Eles classificam os sons, tocam junto com gravações e adicionam efeitos sonoros a um livro ilustrado. Na semana seguinte, eles se reúnem em grupos, criam uma peça musical e a apresentam para a turma. A professora avalia os projetos e planeja a próxima experiência de composição com base no desempenho dos alunos.

Na seção “Estudos” (Etudes) são apresentadas sugestões de atividades/práticas reflexivas direcionadas ao professor interessado em desenvolver atividades de composição na escola de educação básica, tendo como base os fundamentos apresentados no capítulo. Por fim, as autoras apresentam uma discografia com gravações de diferentes composições que podem ser utilizadas em atividades de composição. As gravações incluem "*Variations on pop goes the weasel*" de L. Cailliet, "*The banshee*" de H. Cowell, "*Happy birthday variations*" de G. Kremer e "*Greeting prelude*" de I. Stravinsky. Cada uma delas está disponível em formatos como CD, download em MP3 no iTunes e Amazon.com, e fazem parte de diferentes álbuns, como "*Music of the USA*", "*Piano music*", "*Happy Birthday*" e "*The essential Stravinsky*". O texto também menciona que os professores podem encontrar outras gravações que preferem utilizar para essa atividade de composição.

3.2.9 Capítulo 9 - A transição para “*Middle School*”, compondo nas 5ª e 6ª séries (10 e 11 anos de idade)¹⁶⁵

No capítulo 9, “A transição¹⁶⁶ para *Middle school*” (*Middle school composing in grades five and six*), as autoras discorrem sobre os alunos que se encontram nas 5ª e 6ª séries (“*fifth- and sixth-grade*” – 10 e 11 anos (p. 185), considerados no livro como “*young middle-school students*”. Isso porque, nos Estados Unidos, as escolas podem ter programas distintos para alunos nessa faixa etária, uma vez que alguns estudantes dessa idade frequentam escolas “*Middle School*” e outras escolas “*High School Junior*”. Apesar dessa variedade de contextos, certas características desses jovens compositores se mantêm as mesmas, e as aulas de música, geralmente, incluem aulas de musicalização em turma, aulas de instrumento, experiências de

¹⁶⁵ A “*Middle School*” tem duração de 3 ou 4 anos (6ª a 8ª séries), corresponde aos 6º aos 8º anos no Brasil, ou seja, os 3 últimos anos Ensino Fundamental II.

¹⁶⁶ Essa transição corresponde ao último ano da “*Elementary School*” – 5ª série e o primeiro ano da “*Middle School*” – 6ª série. No sistema brasileiro, corresponde 5º ano (último do Ensino Fundamental I) e o 6º ano (primeiro do Ensino Fundamental II).

performance em grupo e experiências com canto coral (para além de outras experimentações sonoras que podem vir a acontecer).

O capítulo está organizado em sete partes “principais”, alguns com subdivisões internas: “Perfil de compositores pré-adolescentes e atividades de composição” (*A profile of preadolescent composers and composition activities*), “Desenvolvendo as três capacidades básicas de composição com compositores pré-adolescentes” (*Developing the three basic compositional capacities with preadolescent composers*), “Estímulo à revisão: ajudando jovens compositores a enxergar suas obras de outras maneiras” (*Prompting revision: helping young composers see their works in other ways*), “Bases para o ensino da composição” (*Touchpoints for teaching*), “Um cenário de ensino” (*A teaching scenario*), “Aula sugerida” (*Suggested lesson*), e “Estudos” (*Études*).

Perfil de compositores pré-adolescentes e atividades de composição

As autoras consideram a composição como um componente essencial (“crítico”) ao ensino musical nessa faixa etária. Segundo elas, a composição musical impulsiona o desenvolvimento de uma identidade musical singular, que de outra forma poderia passar despercebida. Ela oferece uma saída artística direta para o intenso crescimento e desenvolvimento emocional que ocorre nessa fase da vida.

Além disso, segundo as autoras, a prática de compor e refletir sobre essa arte pode proporcionar uma compreensão mais profunda da experiência humana e dos sentimentos. Por fim, elas consideram que a composição proporciona às crianças mais velhas a oportunidade de vivenciar experiências musicais bem-sucedidas, e a sensação de possuir uma música pessoal, verdadeiramente exclusiva (p. 185-186).

Características dos compositores

Quando se trata das características desses alunos-compositores, na perspectiva das autoras, esses alunos são curiosos e também muito resguardados. "Enquanto se adaptam às liberdades recém-descobertas, muitas vezes precisam do equilíbrio que é criado por regras claras, aplicadas de forma consistente" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 186)¹⁶⁷.

Com composições bastante pessoais, e um senso de pertencimento forte em relação às

¹⁶⁷ No original: “While they are adjusting to newly found freedoms, they often need the balance that is created by clear rules, consistently enforced” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 186).

mesmas, os alunos nessa faixa etária podem não querer compartilhar suas produções. Os alunos mais velhos podem ser menos resistentes, mas ainda tendem a ter medo de reações negativas em relação às suas obras. Segundo as autoras, eles alunos tendem a gostar de elogios feitos de maneira privada, o que torna anotações exclusivas e mensagens de e-mail algo apreciável por eles (p. 186).

De acordo com as autoras, nessa faixa etária, os alunos podem ser muito intuitivos musicalmente, e capazes de projetar seus sentimentos e experiências em sons, além de serem capazes de imaginar como se sentiriam em determinadas situações, e buscar sonorizar tais experiências imaginadas (essas habilidades já se apresentam em alunos mais novos, porém os alunos mais velhos a apresentam mais frequentemente e de uma maneira mais concreta).

Assim como nos anos anteriores, as crianças se beneficiam do contato/exposição a modelos composicionais e da discussão de técnicas e dispositivos usados em composição. Segundo as autoras “essas crianças frequentemente conseguem distinguir entre um modelo bem-sucedido e um menos bem-sucedido” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 186)¹⁶⁸ e mesmo que não tenham sido apresentados de antemão ao vocabulário musical, nessa idade elas têm facilidade em aprendê-lo, por meio da prática de descrever o que estão ouvindo e criando.

Para as autoras, “ainda é melhor se os alunos adquirirem artesanato artístico (*artistic craftsmanship*) com base na necessidade de saber” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187)¹⁶⁹. Isso porque, nesta fase da vida, na qual os alunos “lutam com questões de independência crescente dos adultos e busca de expressão pessoal, as aulas formais podem se tornar menos bem recebidas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187)¹⁷⁰. Portanto, assim que a atividade tiver sido estabelecida e devidamente explicada, as autoras recomendam observar os alunos até que os mesmos peçam ajuda.

Estipulando um “perfil” para os alunos-compositores pré-adolescentes, as autoras os descrevem como curiosos, reservados, pessoalmente envolvidos em suas composições, receosos de críticas, apreciadores de elogios feitos em particular, intuitivos musicalmente, capazes de aprender vocabulário musical e beneficiados pelo aprendizado baseado na necessidade de saber.

¹⁶⁸ No original: “these children often can distinguish between a successful model and a less successful one” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 186).

¹⁶⁹ No original: “it is still best if students acquire skills of artistic craftsmanship on a “need to know” basis” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187).

¹⁷⁰ No original: “struggle with issues of increasing independence from adults and finding personal expression, formal lessons may become less and less well received” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187).

Compreensão e uso dos princípios composicionais

A respeito da compreensão e uso dos “princípios composicionais” pelos alunos, neste capítulo, menciona-se que, mesmo no caso de compositores novatos, esses alunos demonstram uma “compreensão intuitiva” dos princípios musicais, ao aplicá-los em seus estilos musicais preferidos. Uma parte da atuação do professor nessa fase deve ser tornar esses princípios cada vez mais explícitos, e apontar a natureza expressiva dos mesmos. A **expressividade** aumenta consideravelmente de composição para composição, devido à crescente percepção que os alunos vão tendo, das possibilidades comunicativas de suas peças.

Para as autoras, “os professores podem planejar lições que chamem a atenção para os princípios individuais usando estudos composicionais (*études*) quando parecer apropriado” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187)¹⁷¹. Elas consideram importante lembrar que, embora o foco esteja em um princípio específico, todos os princípios desempenham papéis de suporte/apoio. Além disso, as autoras comentam que atividades co-composicionais também podem proporcionar uma perspectiva mais profunda sobre como os princípios levam à expressão.

Contexto composicional

Nessa etapa escolar a variedade de contextos composicionais deve expandir bastante. Esses alunos não participam de projetos composicionais somente na escola, mas realizam outros projetos fora da escola também. As autoras afirmam que isso ocorre, principalmente, com quem está estudando algum instrumento, ainda mais se for em turmas de cordas dedilhadas ou teclado (o que pode acontecer também, com outros instrumentistas os quais os professores incentivam a criação musical).

Segundo as autoras, os alunos também poderão realizar projetos interligados a conjuntos musicais, pequenos ou grandes, tais como bandas, orquestras e afins, pois os mesmos levam a uma compreensão mais profunda de demandas técnicas instrumentais e de leitura musical (notação) (p. 187).

Ferramentas de criação e registro

¹⁷¹ No original: “teachers may plan lessons that draw attention to the individual principles by using compositional études when this seems appropriate” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 187).

Como esses alunos aprendem instrumentos em aulas particulares ou em grupos, eles comumente têm mais contato com notação tradicional. Por isso, as autoras consideram um bom momento para requerer tais conhecimentos desses alunos nos projetos a serem realizados, e as bases dos programas de notação musical para computador podem ser apresentadas, para que sejam usados.

Embora os alunos tendam a querer compor pelo computador, as autoras recomendam que eles, principalmente intermediários e avançados, continuem a compor mais frequentemente no próprio instrumento, ao menos por um tempo, “de modo que o foco permaneça na maneira como a música soa” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 188)¹⁷². Elas argumentam que, “ao utilizar um computador, pode ser bastante fácil ultrapassar as capacidades do instrumento real e também se afastar da expressividade musical dos sons” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 188)¹⁷³.

Porém, se o objetivo for usar sons eletrônicos e desenvolver a técnica de composição com ferramentas e instrumentos eletrônicos, as necessidades e limitações técnicas dos instrumentos e de notação tradicional diminui. Para as autoras, esses estudantes nessa fase da vida devem ser incentivados a explorar essas possibilidades também.

Nem todos esses alunos têm aulas de instrumento, e podem sim trabalhar com computador ou outras fontes sonoras. Nesses casos, e no caso do compositor que utiliza de meios eletrônicos como a principal ferramenta composicional, a notação tradicional pode não fazer sentido, por isso, a utilização de notações inventadas, notação gráfica e gravações continua sendo importante para compositores em estágios iniciais e intermediários (p. 188). De maneira geral, apesar das variadas maneiras de se fazer música, as autoras acreditam que, nessa idade, todos os alunos devem desenvolver conhecimentos básicos de notação, e que conheçam suas possibilidades e limitações (p. 188).

Considerando os pré-requisitos

Falando dos pré-requisitos, as autoras consideram que os mesmos dependem das habilidades e experiência dos alunos. Atividades para iniciantes podem ser feitas com poucos pré-requisitos, dependendo mais da “compreensão intuitiva” que as crianças têm sobre como a música funciona. Já alunos compositores mais avançados podem trazer mais conhecimentos para as atividades, tais como habilidades com instrumentos e composição por meios eletrônicos,

¹⁷² No original: “so that the focus remains on the way the music sounds” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 188).

¹⁷³ No original: “by using a computer, it can be quite easy to exceed the capabilities of the actual instrument and also to drift away from the musical expressivity of the sounds” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 188).

entre outros. Para as autoras, “os professores precisam determinar o nível de habilidade e outros pré-requisitos de forma individualizada, considerando tarefa por tarefa e aluno por aluno” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189)¹⁷⁴.

Atividades co-composicionais

A respeito das atividades de “co-composição”, as autoras afirmam que os alunos nessa fase aproveitam mais as atividades de escuta que os alunos mais novos. Elas chamam atenção para a necessidade do professor ser sensível ao amadurecimento corporal dos alunos, que estão adentrando ou passando pela puberdade: “os professores precisam ser sensíveis às mudanças relacionadas à voz e ao nível de conforto das crianças em relação aos movimentos de seus corpos, que muitas vezes estão se desenvolvendo rapidamente” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189)¹⁷⁵.

Segundo elas, as atividades co-composicionais devem variar muito de turma para turma, e até em relação aos alunos de uma mesma turma. Professores conhecidos pelos alunos terão mais facilidade em usar determinados materiais e realizar certas atividades, que aqueles que forem “novos” aos estudantes (p. 189).

Em relação ao repertório escutado/trabalhado nessas atividades, as músicas chamadas de “pop”, ou “populares” são melhor recebidas pelos alunos, que outros repertórios. Atividades que envolvam a criação de movimentos, coreografias para música existentes ou improvisadas, podem ser bem-sucedidas nessa faixa etária.

Diretrizes das atividades

Agora, a respeito das “*task guidelines*”, as autoras afirmam que alunos na “*Middle-School*” tendem a não gostar de imposições, embora ainda precisem de orientação. Por isso as autoras recomendam deixar a maior parte das decisões para os alunos: “quanto mais decisões sobre a composição puderem ser deixadas para os alunos, maior será o sentimento de propriedade deles em relação ao produto final” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189)¹⁷⁶.

Em atividades que requerem a escolha ou criação de um texto, isso fica mais evidente.

¹⁷⁴ No original: “teachers need to determine the skill level and other prerequisites on a task-by-task and student-by-student basis” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189).

¹⁷⁵ No original: “Teachers need to be sensitive to changing voice issues and to the children's comfort level about moving their often rapidly developing bodies” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189).

¹⁷⁶ No original: “the more decisions about the composition that can be left to the students to decide, the more ownership they feel for the final product” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 189).

Algumas formas de proceder, apresentadas pelas autoras, são: trabalhar com um professor que esteja criando poemas com os alunos; pedir para que os alunos tragam poemas que eles gostariam de ver musicalizados, que no caso de aulas em grupo, podem ser discutidos até que um seja escolhido.

Essas atividades podem ser feitas mais facilmente em duplas de amigos. Porém, mesmo que duas crianças concordem com a letra mais rapidamente que em grupos com mais integrantes, é provável que vão precisar de mais pessoas para performar, caso a música possua mais partes de acompanhamento.

Avaliação

A respeito das avaliações, as autoras afirmam que o professor deve ser claro em relação ao papel e propósitos das mesmas em cada atividade. Segundo elas, todo aluno deve ter a oportunidade de receber nota máxima e os novatos não devem ser forçados a competir com alunos avançados para receber notas boas (altas).

Para as autoras, os primeiros esforços composicionais não devem receber nota, exceto, possivelmente, por fazer ou não a atividade. Isso porque, “a orientação delicada do professor e os comentários de apoio dos membros da classe ou de um pequeno grupo de colegas podem ser a maneira mais eficaz de ajudar jovens compositores a aprender” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 190)¹⁷⁷. Salientam que o ideal seria que não houvesse atribuição de notas para aulas de composição, já que o foco é o progresso dos alunos. Porém, na maioria das escolas, os professores o precisam fazer. Por isso, “critérios claros para avaliação, modelos de trabalho aceitáveis e oportunidades para repetir o processo até que os resultados sejam satisfatórios devem fazer parte da educação de nível intermediário” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 190)¹⁷⁸. Os alunos devem experimentar vários tipos de composição, antes que uma avaliação com base na soma de notas possa ocorrer em sala.

Desenvolvendo as três capacidades composicionais básicas com compositores pré-adolescentes

¹⁷⁷ No original: “gentle guidance from the teacher and supportive comments from the members of the class or of a small group of classmates may be the most effective way of helping young composers learn” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 190).

¹⁷⁸ No original: “clear criteria for grading, models of acceptable work, and opportunities to repeat the process until the results are acceptable should all be part of middle-level education” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 190).

Em relação ao desenvolvimento das “Capacidades composicionais”, com crescente habilidade de pensar abstratamente, pensar em som, com a crescente compreensão dos princípios musicais e capacidades composicionais, de acordo com as autoras, esses alunos (pré-adolescentes) compõem sozinhos. Eles exploram os extremos dos gestos expressivos, principalmente, quando trabalham com seus gêneros favoritos, e melhoram seu “artesanato artístico” por meio da experimentação e ao conversar com/indagar compositores mais experientes.

O crescimento da “Intenção” composicional no compositor pré-adolescente

Novatos

De maneira geral, as autoras afirmam que a “**Intenção**” musical dos alunos compositores novatos, nessa fase, tende a ser muito pessoal. Isso porque “eles escrevem sobre amizades, justiça, perda e temas semelhantes, especialmente se houver uma aula exploratória de composição de músicas ou se a composição de músicas for incluída em uma aula de música geral” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 191)¹⁷⁹.

Segundo elas, a intenção desses alunos encontra forte identificação com modelos da música popular, os quais eles tendem a querer “imitar”. Quando frustrados, seja pelo produto não ter agradado a eles ou aos colegas, principalmente nas primeiras experiências, esses alunos requerem encorajamento para continuar a compor.

Intermediários

Já a “**Intenção**” nos “alunos intermediários”, de acordo com as autoras, é determinada pelo que eles conhecem, experienciaram e são capazes de fazer, o que significa que a amplitude de experiências com a performance e a escuta musical impacta as escolhas composicionais dos mesmos.

Segundo elas, de maneira geral, aqueles que estudam instrumentos como violão ou teclado tendem a escolher escrever músicas cantadas, já os alunos, acostumados com instrumentos de sopro ou cordas friccionadas, tendem a criar peças instrumentais. Alunos que aprenderam a compor no formato de *blues* de doze compassos podem usar esse gênero em suas próprias obras. Sem essa experiência, é menos provável que criem nesse formato, a menos que

¹⁷⁹ No original: “they write about friendships, fairness, loss, and similar topics, particularly if there is a songwriting exploratory class or if songwriting is included in a general music class” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 191).

tenham uma forte exposição a ele fora da escola. Nesse sentido, algumas convenções idiomáticas podem aparecer nas peças escritas para instrumentos ou gêneros específicos.

Avançados

Já os alunos avançados “tendem a ir além de sua própria experiência pessoal para considerar como instrumentos e conjuntos menos familiares podem oferecer oportunidades expressivas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193)¹⁸⁰. Aqueles que compõem utilizando meios eletrônicos “viciam” na busca por novas fontes sonoras. Eles exploram as possibilidades dos sons que encontram e/ou criam, e encontram, com frequência, maneiras exclusivamente expressivas de usá-los (p. 193).

Encorajando a “Expressividade” no aluno pré-adolescente

Novatos

De acordo com as autoras, no que se refere à “**Expressividade**”, nessa faixa etária, uma das características mais específicas dos compositores novatos é a capacidade deles de considerar uma variedade cada vez maior de gestos expressivos na criação de um único trabalho.

Intermediários

No caso dos compositores intermediários, no que se trata da “**Expressividade**”, além da paleta de gestos expressivos dos alunos continuar crescendo, eles buscam sons que os intrigam. O livro apresenta que eles têm forte interesse em sons de computador e instrumentos de música pop. Além disso, segundo as autoras, “eles consideram como os sons podem ser usados para expressar suas intenções e experimentam combinações incomuns de sons em busca de expressividade pessoal” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193)¹⁸¹.

Eles se apresentam mais sensíveis às possibilidades de criar seções contrastantes e em como expressar mais que um aspecto de uma ideia ou sentimento, ao utilizar cores de timbre e motivos variados (p. 193).

¹⁸⁰ No original: “tend to extend beyond their own personal experience to consider how less-familiar instruments and ensembles may offer expressive opportunities” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193).

¹⁸¹ No original: “they consider how the sounds can be used to express their intentions and experiment with unusual combinations of sounds in a search for personal expressivity” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193).

Avançados

Já os alunos mais avançados começam a antecipar a reação dos ouvintes aos impactos de determinados gestos. Com a habilidade de imaginar e combinar sons mais desenvolvida, eles “começam a utilizar uma gama muito mais ampla de gestos expressivos em suas composições” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193-194)¹⁸². Além disso, “eles frequentemente usam gestos idiossincráticos em suas obras, o que permite a um professor observador identificar de quem é uma determinada peça apenas pelo som dela” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 194)¹⁸³.

Desenvolvendo o “Artesanato artístico” (Artistic craftsmanship) no compositor pré-adolescente

Novatos

No que tange ao “**Artesanato artístico**” (*Artistic craftsmanship*), os alunos compositores novatos, geralmente, usam de “conhecimentos intuitivos” de estilos e convenções conhecidas, para compor suas obras. Eles realizam experimentações com sons pouco convencionais, e usam os sons preferidos como forma de construção da própria voz artística.

Intermediários

Alguns estudantes do “nível intermediário” preferem seguir convenções estilísticas enquanto desenvolvem sua “voz pessoal”, por um lado, criando músicas que se encaixam no instrumento que tocam. Por outro lado, há crianças que preferem explorar sons não convencionais e buscar formas organizacionais únicas. Esses alunos, tanto os que estudam um instrumento específico quanto aqueles que não estudam, se envolvem em uma comunidade de compositores, onde são expostos a novas ideias e sons (p. 194). Eles se aventuram explorando seus interesses e pedindo ajuda a seus colegas para incorporar elementos em suas próprias composições.

Avançados

¹⁸² No original: “begin to employ a much broader range of expressive gestures in their compositions” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 193-194).

¹⁸³ No original: “they often use idiosyncratic gestures in their works that allow an observant teacher to be able to identify whose piece a given work is simply from the sound of it” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 194).

Já os alunos mais velhos nessa faixa etária e em nível mais avançado “continuam a desenvolver uma voz pessoal dentro de estruturas e formas familiares” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 192)¹⁸⁴. Além disso, eles já conseguem imaginar o impacto dos sons, das suas escolhas composicionais, na ausência (ou quase ausência) dos mesmos. Isso é considerado útil pelas autoras, pois com isso conseguem planejar manipulações e experimentações sonoras mesmo estando longe de seus instrumentos.

Embora consideravelmente independentes durante o processo criativo, esses alunos se beneficiam de orientação, de terem acesso a múltiplas perspectivas sobre seus trabalhos, e ao serem expostos a obras e modelos mais sofisticados de seus estilos e gêneros favoritos.

Promovendo a revisão: ajudando jovens compositores a ver suas obras de outras maneiras

As autoras apontam que, entre onze e doze anos, alunos tendem a revisar e editar seus trabalhos espontaneamente, principalmente, as obras já consideradas “finalizadas”, comumente gerando peças maiores (os professores podem estimular alunos de nove a dez anos a fazer o mesmo, mas somente recomendar com que o façam, nessa idade, tende a não trazer resultados). Nesse sentido, sugerem que os professores estimulem os alunos a estenderem peças que antes eram curtas. Essa sugestão de atividade, a ser realizada com esses alunos, pode ser encontrada no capítulo das estratégias!

De maneira geral, elas afirmam que os alunos reagem melhor quando precisam estender uma peça que eles gostam mais. No geral, eles tendem a preferir criar peças novas, a ter que visitar peças consideradas malsucedidas por eles.

Às vezes acontece de os alunos ficarem presos em algum ponto da composição de suas peças. Com os alunos sem saber como continuar, as autoras consideram esse um ótimo momento para auxiliá-los a buscar *feedback* dos colegas. Isso por que, segundo elas, “munido de várias sugestões de um grupo de *feedback*, o compositor pode retornar à peça com várias ideias novas para experimentar, e o trabalho pode parecer fluir facilmente mais uma vez.” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 195-196)¹⁸⁵.

Uma atividade de *feedback* proposta pelas autoras é a utilização de gravação anônima, na qual os alunos escrevem de forma anônima três aspectos que gostaram e uma sugestão de

¹⁸⁴ No original: “continue to develop personal voice within familiar structures and forms” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 192).

¹⁸⁵ No original: “armed with several suggestions from a feedback group, the composer may go back to the piece with several new ideas to try, and work may once again seem to flow easily” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 195-196).

melhoria para uma composição apresentada. Após a coleta dos cartões, é realizada uma conferência para discutir e selecionar as sugestões adequadas, com o professor oferecendo suporte técnico e musical. O anonimato pode ser dispensado em comunidades de composição saudáveis, permitindo a apresentação direta das peças e *feedbacks* verbais.

Segundo as autoras, “*Young middle-school*” de nível intermediário e avançado são os que os alunos que mais se beneficiam ao serem encorajados a revisar e estender suas composições.

Por fim, nesse capítulo sobre alunos compositores dessa faixa etária, as autoras também apresentam uma seção com seis “Bases para o ensino de composição” (*Touchpoints for teaching*), uma seção com “Um cenário de ensino” (*a teaching scenarios*), uma seção com sugestões de atividades para alunos na “*Transition to Middle School*” - (5ª e 6ª série – 10 e 11 anos), uma seção chamada “Estudos” (*Etudes*) e, por fim, uma última seção, chamada “Discografia” (*Discography*).

Na seção de “Bases para o ensino de composição”, as autoras tratam de pontos importantes a serem considerados ao ensinar composição musical para alunos na “*Transition to Middle School*”. São abordados temas como a importância da interação social entre os alunos, a necessidade de equilibrar liberdade criativa com regras estruturadas, a oferta de oportunidades de composição em múltiplas sessões, o estímulo à independência musical dos alunos, a utilização da tecnologia como ferramenta de criação musical, e a importância de oferecer comentários positivos e encorajamento aos alunos. As autoras enfatizam a importância de criar uma comunidade de compositores onde os alunos se apoiem mutuamente e aprendam a expressar sua própria “voz musical”.

Na seção “Um cenário de ensino” é descrito uma ocasião de ensino em que a professora, a Sra. Perez, decide realizar uma atividade sobre instrumentos musicais com alunos da quarta série. Ela revisa, com as crianças, as cinco famílias típicas de instrumentos da música ocidental e também explora instrumentos de diferentes partes do mundo. Os alunos são convidados a encontrar sons interessantes ou inventar instrumentos para trazer para a aula. Em aulas subsequentes, os alunos compartilham e classificam os sons, tocam junto com gravações em diferentes estilos e adicionam efeitos sonoros a um livro ilustrado. Eles formam grupos com sons semelhantes e criam uma peça musical em formato de rondo. A professora observa e registra o progresso dos alunos, que depois se apresentam uns para os outros. A professora usa as anotações, as gravações e as listas de verificação dos alunos para avaliar o sucesso e a qualidade dos projetos, e com base nisso, planeja a próxima experiência de composição dos alunos.

Na seção “Estudos” são apresentadas sugestões de atividades/práticas para o professor interessado em desenvolver atividades de composição na escola de educação básica. E, por fim, na “Discografia” são apresentadas diferentes gravações de obras musicais que podem ser utilizadas em atividades de composição. São mencionados quatro álbuns e suas respectivas faixas, incluindo composições de artistas como Cailliet¹⁸⁶, Cowell¹⁸⁷, Kremer¹⁸⁸ e Stravinsky¹⁸⁹. Também são indicadas opções de onde adquirir as gravações, como iTunes e Amazon.com. A discografia é apresentada como uma sugestão, indicando que os professores podem encontrar outras gravações que preferem utilizar.

3.2.10 Capítulo 10 - Compondo nas séries finais da “*Middle School*”¹⁹⁰ - 7^a a 8^a séries (12-13 anos de idade)

No capítulo 10, “Compondo na *Upper Middle School*” (*Composing in Upper Middle School*), as autoras discorrem sobre os alunos que se encontram na “*Upper middle school*” (corresponde no sistema brasileiro os anos 7º e 8º anos – intermediários – do Ensino Fundamental II). Segundo elas, “são o epítome da ‘tensão generativa’” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 205)¹⁹¹, isso porque, ao mesmo tempo que esses alunos buscam liberdade, também gostam de orientações, eles querem fazer uma música própria, mas querem soar como os artistas que estão nas *top trendings*, querem criar músicas que se destaquem, mas que também se comunique com as outras.

E apesar de apresentar um grande desafio, as autoras afirmam: quando os alunos dessa etapa “encontram um foco para sua energia e imaginação, coisas incríveis acontecem” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 205)¹⁹².

O capítulo está organizado em sete partes “principais”, alguns com subdivisões internas: “Compositores do *Upper middle-school*” e atividades de composição” (*Upper middle-*

¹⁸⁶ Referência citada: CAILLIET, L. **Variations on pop goes the weasel**. On Music of the USA, Bowmar Orchestral Library Series 2 edited by Lucille Wood [CD]. New York: Alfred Publishing, 1994.

¹⁸⁷ Referência citada: COWELL, H. **The banshee**. On Piano music [CD]. New York: Smithsonian Folkways Records, 1994. Also available on iTunes and Amazon.com as an mp3 download.

¹⁸⁸ Referência citada: KREMER, G. **Happy birthday variations**. On Happy Birthday [CD]. Gidon Kremer and the Kremerata Baltica. Los Angeles: Nonesuch, 2003. Also available on iTunes and Amazon.com as an mp3 download.

¹⁸⁹ STRAVINSKY, I. **Greeting prelude**. On The essential Stravinsky [CD]. New York: Sony BMG, 1971.. Also available on iTunes and Amazon.com as an mp3 download.

¹⁹⁰ “*Upper*” - anos finais da “*Middle School*” (7^a a 8^a séries), corresponde aos 7º aos 8º anos no Brasil, ou seja, os 2 anos intermediários do Ensino Fundamental II. No sistema escolar dos Estados Unidos “*Middle School*” significa “Escola Média – Ensino Médio” (11 a 13 anos).

¹⁹¹ No original: “are the epitome of ‘generative tension’” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 205).

¹⁹² No original: “when upper middle-school students find a focus for their energy and imagination, great things happen” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 205).

school composers and composition activities), “Desenvolvendo habilidades de composição no *Upper middle-school*” (*Developing compositional capacities in upper middle school*), “Composição em contextos de *Upper middle-school*” (*Composition in middle school contexts*), “Bases para o ensino de composição” (*Touchpoints for teaching*), “Um cenário de ensino” (*A teaching scenario*), “Aulas sugerida” (*Suggested lesson*), e “Estudos” (*Etudes*).

Compositores do “Upper middle-school” e atividades de composição

Características dos compositores

De acordo com as autoras, nessa faixa etária (**entre doze e treze anos**) os alunos variam entre iniciantes e experientes em “práticas formais” de composição. Além do que alguns deles já terão completado quatro anos ou mais de contato direto com aulas de música e práticas com ao menos um instrumento musical, o que também impacta/influencia em seus trabalhos composicionais.

Menciona-se, nesse capítulo, que a concepção de música desses alunos muda com muita frequência: muitos deles têm preferência pela chamada “música popular”, bem como suas concepções sobre o que é “música aceitável” tem relação com as dos colegas e com as mídias de massa. A escrita de canções como forma de expressão é algo que agrada uma parte considerável dos alunos, assim como alunos com experiências em performance tendem a gostar de compor para instrumentos, sejam os seus, ou para os de seus colegas. De maneira geral, eles buscam criar tendo como referência as experiências do dia a dia.

Por vezes, os alunos demonstram o desejo conflitante de criar músicas que os expressam como “seres únicos”, ao mesmo tempo que querem ser aceitos pelos pares. Segundo as autoras, os professores podem diminuir um pouco a pressão desse momento, ao dar possibilidades aos alunos, de compor obras que não precisam ser aceitas pelos colegas, focando na originalidade dos alunos. Para elas, “os jovens artistas eventualmente precisam encontrar seu próprio caminho e sua própria voz dentro dos processos de composição” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 206)¹⁹³.

O computador se torna uma ferramenta ainda mais importante. Segundo as autoras, a capacidade de produzir música de “boa qualidade” com rapidez e facilidade torna a composição musical feita em computador extremamente atrativa (p. 206). Com programas que contam com

¹⁹³ No original: “young artists eventually have to find their own way and their own voice within the processes of composition” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 206).

sons amostrados, ferramentas de *looping*, possibilidades de gravação, os computadores promovem uma interessante possibilidade de expansão da paleta de sons dos alunos, e esses alunos demonstram crescente interesse em fazer música por meio dele.

Compreensão e uso dos princípios composicionais

As autoras expõem como acontece o uso do que elas chamam dos “princípios composicionais” nessa faixa etária: Estabilidade/instabilidade, Som/silêncio, Unidade/variedade, Movimento/estaticidade, Tensão/relaxamento.

A respeito da compreensão e uso desses “princípios composicionais” as autoras afirmam que as composições desses alunos se apresentam ora audaciosas (trabalhos mais experientes), ora mais convencionais (geralmente primeiros trabalhos). De maneira geral, como eles buscam a aceitação dos colegas, os trabalhos iniciais tendem a ser pouco inovadores, mas, com tempo e experiência, com o crescimento artístico, há uma tendência deles de buscar sons inesperados, que contestem o que pode ser ou não chamado de “boa música”.

Segundo as autoras, “essa transição marca um passo importante no desenvolvimento, à medida que o jovem compositor lida com suas intenções e fortalece a presença de sua voz composicional” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 206)¹⁹⁴.

Estabilidade/instabilidade

De acordo com as autoras, no trabalho dos adolescentes nessa fase da educação básica, pode-se observar tanto estabilidade quanto instabilidade em diferentes aspectos. Inicialmente, os alunos têm o desejo de seguir as expectativas em relação aos produtos musicais, compondo peças que são reconhecíveis e se enquadram em formas e estilos comuns. No entanto, à medida que os compositores se desenvolvem e passam a acreditar em sua própria identidade composicional, começam a introduzir gestos musicais que desafiam as convenções e causam instabilidade e surpresa. Ao descobrirem o poder de desafiar as expectativas, os compositores elevam o nível das expectativas a serem desafiadas, resultando na criação de peças inteiras que frequentemente desafiam categorizações tradicionais.

Som/silêncio

¹⁹⁴ No original: “this transition marks an important developmental step as the young composer wrestles intentions and strengthens the presence of his or her compositional voice” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 206).

O silêncio pode ser desconfortável para adolescentes, geralmente cercados de música, TV, rádio, filmes, dispositivos que tocam música (*mp3 player*, dentre outros). De maneira geral, esses alunos tendem a enfatizar o **som** em seu trabalho (p. 207), e quando introduzidos à ideia de “**silêncio**”, o usam de maneira impactante.

Segundo as autoras, estar em silêncio para esses alunos implica em tempo para estar sozinho, reflexivo, sem julgamentos, apesar de que os próprios adolescentes “podem não estar evidentemente conscientes dessa prática” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207)¹⁹⁵. O uso do silêncio acontece por meio de uma “**decisão intencional**”, para gerar um impacto imediato e/ou de longo prazo, e seu uso “anuncia um crescimento na conscientização expressiva” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207)¹⁹⁶.

Unidade/variedade

Unidade e variedade estão presentes nos trabalhos desses alunos, em geral, de maneira macro. É possível encontrar nos “Cadernos de rascunho” desses alunos: peças musicais de estilos variados, várias peças criadas em um mesmo estilo, ou mesmo peças para o mesmo grupo de executantes. Para as autoras, isso demonstra que eles estão focados em determinados aspectos, buscando refinar determinadas habilidades. No caso dos alunos que escrevem variados estilos, estes estão buscando encontrar um gênero no qual possam se expressar musicalmente. Já no caso daqueles que compõem várias peças no mesmo estilo ou para o mesmo grupo, estão buscando reconhecer o quanto conseguem comunicar, dentro dos limites impostos por eles mesmos. Os alunos não necessariamente têm consciência dessas questões, mas elas possibilitam e requerem uma maturação composicional.

Movimento/estaticidade

As relações entre “**Movimento e Estaticidade**” são princípios usados para contribuir na “Expressividade”, ou para refletir o desenvolvimento de proficiência técnica em/na performance. Quando focadas na performance, as peças compostas pelos alunos nessa faixa etária “tendem a apresentar gestos musicais que envolvem velocidade e extensão: muitas notas de colcheia, notas muito agudas ou muito graves” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207)¹⁹⁷.

¹⁹⁵ No original: “may not be overtly aware of this practice” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207).

¹⁹⁶ No original: “heralds a growth in expressive awareness” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207).

¹⁹⁷ No original: “tend to feature musical gestures that engage speed and range: lots of eighth notes, very high, or very low” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 207).

Tais composições costumam ser muito informativas, elas permitem que o compositor aprenda o que diferentes instrumentos são capazes de fazer, bem como a maneira com que diferentes gestos musicais funcionam, ou não, com instrumentistas de diferentes habilidades.

Tensão/relaxamento

Já o princípio da “**Tensão e relaxamento**” é considerado o mais presente nessa etapa escolar, por ser bastante reconhecido na vida pessoal desses alunos. “As tensões que os estudantes enfrentam diariamente (estar entre a infância e a idade adulta, aceitação ou rejeição dos colegas, aumento da autoconsciência, consciência sexual, etc.) são quase esmagadoras para muitos e completamente avassaladoras para outros (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208)¹⁹⁸.

Para as autoras, “quando os alunos são conduzidos a compreender conflitos, pessoais ou externos a si mesmos, eles começam a entender como o significado surge da justaposição de ideias e/ou experiências” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208)¹⁹⁹. Devido à variada experiência de tensão e relaxamento vivenciada pelos alunos de doze e treze anos, as autoras acreditam que “os alunos podem criar peças que são profundamente moldadas pelo uso de tensão e relaxamento” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208).

Contexto composicional

Esse capítulo também apresenta que os alunos nessa faixa etária – 12 e 13 anos (*Upper Middle School students*) aprendem melhor quando eles mesmos identificam e resolvem problemas, com o auxílio dos colegas. Segundo as autoras, as atividades em grupo “precisam assumir uma variedade de formas para permitir o crescimento e o exercício de habilidades e compreensão individuais” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208)²⁰⁰.

Em geral, os alunos nessa faixa etária se beneficiam ao trabalhar com amigos, aceitando melhor as críticas oferecidas por eles (do que quando feitas por colegas de menos intimidade). Para as autoras, tais grupos de amigos servem como “zonas seguras” nos momentos em que estão compondo coisas novas, não familiarizadas, ou quando precisam realizar projetos

¹⁹⁸ No original: “The tensions that students face on a daily basis (being caught between childhood and adulthood, peer acceptance or rejection, increasing self-awareness, sexual awareness, etc.) are nearly overwhelming to many and completely overwhelming to others” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208).

¹⁹⁹ No original: “when students are led to understand conflicts, personal or external to themselves, they begin to understand how meaning arises from the juxtaposition of ideas and/or experiences” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208).

²⁰⁰ No original: “needs to take a variety of forms to allow for the growth and exercise of individual skills and understanding” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 208).

que permeiam várias aulas.

As autoras consideram que grupos de pessoas com habilidades parecidas, na composição e/ou na performance, tendem a ser “mais equalizados”, pois não há um “líder” previamente definido a ser seguido. Para as autoras, os alunos também devem ser encorajados a experimentar as habilidades instrumentais recém-aprendidas, bem como novas áreas de produção sonora. Ainda para elas, o professor deve criar atividades que sejam familiares/confortáveis a todos, para prevenir comparações desnecessárias entre as músicas criadas. Uma maneira de fazê-lo é usar instrumentos inéditos a todos, computadores ou percussão corporal. Além disso, afirmam que trabalhar com colegas em níveis variados de habilidade pode ser recompensador (p. 209). Isso porque grupos formados tendo por critério as habilidades composicionais podem gerar comparação entre grupos. Compositores devem identificar suas dificuldades/problemas e soluções, de maneira que permita um *feedback* prático.

A composição solitária é considerada positiva também. Para as autoras, trabalhar sozinho permite que os compositores apresentem integralmente suas intenções (p. 209). Os *feedbacks* feitos pelos pares ainda são necessários e podem acontecer em sessões de compartilhamento, nos quais deve ser enfatizado o que funcionou, além da importância de tecer considerações sobre elementos de pouco sucesso. É preferível que, para evitar confrontos, os alunos sejam instruídos a falar mais como apreciadores do que como compositores, utilizando de frases como “quando eu ouço essa peça eu escuto...” e afins.

Ferramentas de criação e registro

Tal como exposto por Kaschub e Smith (2009, p. 209), esses alunos precisam trabalhar com ferramentas “representativas” de seus interesses musicais. Para elas, “teclados, cordas dedilhadas, baterias e computadores são instrumentos amplamente representados em sua audição pessoal e possuem apelo social” (p. 209)²⁰¹. Além disso, consideram importante que eles tenham acesso a outros instrumentos, que não apenas aqueles tradicionalmente disponíveis nas aulas de música.

O uso do computador também é considerado interessante, isso porque, além deles “fornecerem informações auditivas imediatas, facilitar a manipulação dos sons, oferecer uma ampla variedade de opções sonoras e separar o compositor do papel duplo de compositor-

²⁰¹ No original: “keyboards, guitars, drums, and computers are instruments that are broadly represented within their personal listening and instruments with social appeal” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 209).

intérprete” (p. 209)²⁰², eles auxiliam os alunos em momentos de timidez e que não querem apresentar suas obras, mantendo uma certa distância do público, e ainda permitem a criação de peças que vão além de suas habilidades de execução técnica.

Para registrar suas composições, salienta-se, neste capítulo, por um lado, que esses alunos podem usar a memória, notação inventada ou tradicional, computadores ou outros recursos de gravação, sendo que, com o crescimento da complexidade das peças, programas que registrem composições de maneira gráfica podem ser interessantes. Por outro lado, alunos com conhecimento limitado de notação tradicional podem usar computadores para compor algo que pode ser tocado em instrumentos, embora possa ser necessário contar com editores familiarizados tanto com o software quanto com a notação tradicional para revisar as partituras (p. 210).

Considerando os pré-requisitos

Segundo as autoras, cada estudo (*étude*) e cada projeto composicional é diferente e é importante que os professores considerem quais habilidades e conhecimentos os alunos precisam ter, para que sejam realizados de maneira satisfatória. Para tal, as autoras recomendam que os professores convidem os alunos a responder algumas perguntas sobre cada “habilidade composicional”.

Na concepção das autoras, ao serem apresentados aos parâmetros a serem alcançados no projeto/atividade, os alunos tenderão a verbalizar mais suas necessidades para completá-las.

Atividades co-compositivas

Como é provável que cada aluno tenha um "*background*" específico, as autoras afirmam ser importante considerar "como" que atividades de cantar, tocar, improvisar e ouvir pode auxiliá-los nas suas atividades de composição. Como exemplo, elas afirmam que os alunos que tiveram experiências de escuta limitadas podem se beneficiar com atividades de audição guiada que destaque estilos musicais, tipos de grupos musicais ou dispositivos/ferramentas composicionais (p. 211). De maneira geral, o professor pode pensar as “atividades co-compositivas” (conforme mencionado no capítulo 4, atividades que buscam realizar conexões entre as práticas composicionais e as outras práticas musicais, tais como: escutar,

²⁰² No original: “can provide immediate aural information, make sounds easy to manipulate, offer a wide range of sound choices, and separate the composer from the dual role of composer-performer” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 209).

cantar, tocar instrumentos, improvisar e se movimentar) a partir do que estão almejando desenvolver.

O professor ao apresentar o desafio de “compor no momento”, a improvisação pode ser usada para explorar técnicas de variação ou aprender a desenvolver ideias musicais rapidamente. As autoras ressaltam que alguns alunos podem achar a improvisação extremamente desconfortável, exatamente pela impossibilidade de editar o que foi feito e garantir a aceitação de quem está ouvindo. Segundo elas, cantar continua sendo uma ferramenta valiosa para o compositor, e os professores “devem ensinar os fundamentos da produção vocal e incentivar os alunos a continuar desenvolvendo suas vozes” (p. 211)²⁰³. Com a voz os alunos conseguem comunicar, aos colegas, suas ideias musicais, e ainda expressar certas interpretações a *performers* (p. 211).

Diretrizes das atividades

Em relação à estrutura das atividades as autoras afirmam que, tarefas muito delimitadas, com muitas restrições, podem desvalorizar os alunos que querem demonstrar o que conseguem fazer sozinhos, e tarefas esboçadas de maneira muito ampla dificultam a compreensão do que fazer. Por isso, as orientações (*guidelines*) apresentadas aos estudantes da nessa idade – 12 e 13 anos (*Upper middle-school*) devem conter um equilíbrio entre restrições impostas pelo professor e liberdades controladas pelos próprios alunos-compositores. Para as autoras, flexibilidade é o ponto “chave” na hora de pensar e discutir os requisitos de uma atividade (p. 211).

As autoras definem dois tipos básicos de “formação de atividades” (*task formation*) para alunos nessa faixa etária: as atividades estruturadas pelo professor, para os estudantes, que têm como foco a formação dos alunos na composição de *études* ou (Estudos - uma obra musical que tem como objetivo desenvolver conhecimentos e habilidades específicas), nos quais o professor especifica um ou dois componentes para o projeto, e deixa os outros componentes menos definidos, para que os alunos tenham espaço para escolhas; as atividades estruturadas entre alunos e professor em conjunto, ideal para atividades de composição. Nelas, as diretrizes da atividade são escolhidas pelos alunos-compositores e apresentadas ao professor, que não irá estruturar ou direcionar o projeto, mas sim apresentar questões que convidem os alunos a pensar sobre o projeto estabelecido por eles. Segundo as autoras, “em ambos os casos, a percepção do

²⁰³ No original: “should teach the basics of vocal production and encourage students to continue to develop their voices” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 211)

aluno em relação à sua agência pessoal no processo é um determinante crucial do sucesso futuro" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 212)²⁰⁴.

Avaliação

Para as autoras, nessa etapa escolar o processo de avaliação deve começar com uma “avaliação do processo” (*assessment*), para se ter em vista os conhecimentos de cada aluno (p. 212). Ao passo em que a aprendizagem avança, essas avaliações sobre o processo de formação dos alunos podem ajudar a identificar o progresso e orientar na criação de tarefas às necessidades de cada aluno compositor. A “avaliação somativa” (*evaluation*), aquela na qual se atribui nota, pode ser usada para medir a aprendizagem geral e fornecer informações sobre a eficácia do ensino e do currículo (p. 212).

Após o término da atividade de composição, é considerado importante que ela seja observada de diversas maneiras, a fim de possibilitar novos "*insights*". Isso porque, na visão das autoras, informações adicionais sobre a aprendizagem que ocorre durante o processo de composição podem ser obtidas por meio de partituras, performances e relatos verbais ou escritos dos alunos, nos quais expressam suas intenções e nível de satisfação com suas peças. Esses elementos fornecem uma perspectiva adicional sobre o progresso dos compositores em sua jornada de criação musical.

Além disso, as autoras também mencionam que a avaliação processual é positiva quando abordada por várias perspectivas: a própria, a de colegas, professores, compositores profissionais e instrumentistas (p. 212). Para as autoras, a avaliação do processo de composição pode promover informações importantes a respeito do processo de aprendizagem do aluno. Essa avaliação pode acontecer de diversas maneiras (individual, coletiva, coletada pelo professor).

Um aspecto importante, segundo as autoras, é que os alunos devem se tornar conscientes do próprio progresso como compositores. Para tal, é função do Professor, auxiliá-los a não perderem de vista o próprio desenvolvimento, por meio dessas avaliações processuais, ajudando-os a vislumbrar seus objetivos composicionais futuros.

Desenvolvimento das três capacidades composicionais nessa fase da educação básica

Conforme mencionado pelas autoras, nessa fase escolar, as turmas são compostas por

²⁰⁴ No original: “in both cases, student perception of personal agency in the process is a critical determinant of future success” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 212)

uma ampla gama de compositores, com experiências variadas, o que pode representar um desafio, mas também é empolgante, pois oferece um enorme potencial para experiências musicais enriquecedoras e expansivas (p. 214).

Nessa faixa etária as autoras também se dedicam a mencionar o desenvolvimento composicional dos alunos no que se refere às “Capacidades composicionais” dos alunos no que se refere à “Intenção”, “Expressividade” e “Artesanato artístico” (*Artistic craftsmanship*), sendo cada uma delas, dividida em 3 níveis (iniciante, intermediário e avançado).

O crescimento da “Intenção” composicional

Para as autoras, os alunos nessa faixa etária estão em um momento em que o desenvolvimento artístico é frequentemente considerado como estagnado, como mencionado por Brophy (1999)²⁰⁵ e Kratus (1985)²⁰⁶. Nesse período, os estudantes tendem a ter abordagens musicais mais conservadoras. É desafiador para eles se aventurarem em riscos artísticos e mostrar disposição para isso (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 214).

Novatos

De acordo com elas, os alunos iniciantes nessa fase, aos 12 e 13 anos, possuem habilidades para analisar criticamente suas intenções na composição. As intenções no que se refere ao resultado final, muitas vezes, são influenciadas pela grande necessidade de serem aceitos pelos colegas. No entanto, quando questionados individualmente sobre seus estilos musicais preferidos, sem a influência dos colegas, é provável que uma diversidade maior de músicas seja revelada (p. 214).

Intermediários

Os alunos no nível intermediário, em suas capacidades de compor, geralmente, variam em focar entre um ou dois estilos musicais, e investem mais tempo explorando e refinando a própria abordagem do estilo. Alguns alunos/compositores limitam o trabalho ao se dedicar a uma instrumentação específica para várias composições. Assume-se que aspectos sentimentais

²⁰⁵ Referência citada pelas autoras: BROPHY (1999): essa referência não foi encontrada na lista apresentada pelas autoras no final do livro.

²⁰⁶ Referência citada pelas autoras: KRATUS, J. K. **Rhythm, melody, motive, and phrase characteristics of original songs by children aged five to thirteen**. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL., 1985.

empregados por esses alunos em suas obras têm um caráter experimental. “Em vez de explorar emoções felizes ou tristes, os compositores intermediários estão buscando definir a amplitude de um sentimento específico ou de um conjunto de sentimentos. Eles estão tentando identificar os limites das emoções em sua obra” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 216)²⁰⁷.

Avançados

Já os alunos avançados usam os estilos e formas conhecidas para desenvolver trabalhos experimentais de maneira confortável. Em geral, tal como exposto pelas autoras neste capítulo, os adolescentes estão proativamente em busca de criar composições que vão além das normas estabelecidas pelo grupo de colegas. Eles estão dispostos a introduzir ideias inovadoras em estilos musicais que são aceitos pelos seus pares (p. 215).

Esses compositores em formação demonstram grande atenção aos aspectos sentimentais da música, que podem direcionar ou refinar a intenção composicional. Cientes da relação entre produto composicional e sentimentos, “intenções complexas baseadas em sentimentos podem inspirar músicas simples ou complicadas, assim como construções tecnicamente difíceis podem impulsionar ou dificultar o afeto” (p. 216)²⁰⁸.

Encorajando a “Expressividade” no aluno pré-adolescente

Os alunos conscientes da profundidade de suas vidas emocionais podem usar os conhecimentos adquiridos em suas experiências emocionais para construir seus trabalhos artísticos. Segundo as autoras, a profundidade com que acessam tais conhecimentos define a maneira com que continuarão a se desenvolver expressivamente (p. 216).

Novatos

De acordo com as autoras, quando se trata da “**Expressividade**”, alunos novatos têm um vocabulário limitado nas questões expressivas. No geral, a aceitação dos pares tem grande influência nas escolhas composicionais. Por hesitar em tentar novas maneiras de expressão, representação, esses alunos/compositores buscam trabalhar em contextos como quais estão familiarizados. Sendo assim, as primeiras peças são de grande importância, pois auxiliam os

²⁰⁷ No original: “Rather than exploring happy or sad, intermediate composers are seeking to define the range of a particular feeling or set of feelings. They are trying to identify the boundaries of feeling in their work” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 216).

²⁰⁸ No original: “complex feeling-based intentions can inspire either simple or complicated music, just as technically difficult constructions can boost or hinder affect” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 216).

compositores iniciantes a estabelecer as normas que eles acabam adotando ou questionando à medida que desenvolvem suas vozes musicais individuais (p. 216-217).

Intermediários

Mais experientes na relação entre sons e sentimentos, os compositores intermediários realizam escolhas expressivas de maneira mais deliberada. Eles podem focar em uma estreita quantidade de gestos expressivos e usá-los em situações variadas, ou escolher instrumentações ou gêneros específicos, para testar uma variedade de gestos expressivos. Ou seja, os compositores intermediários costumam estabelecer limites em determinadas áreas para poderem experimentar de maneira mais livre em outras (p. 217).

Avançados

No que se refere também à “Expressividade”, os alunos em nível avançado podem apresentar uma série de conflitos. Seus “Cadernos de esboços” (*sketchbooks*) são, no geral, previsíveis, com algumas peças consideravelmente diferentes, as quais demonstram tentativas composicionais mais arriscadas por parte desses alunos. Os gestos expressivos podem ser restritos e focados, ou amplos e variados, nos quais os alunos ainda buscam “encontrar” ou desenvolver uma voz própria.

Com crescente confiança, em relação às escolhas composicionais, emerge uma ampla gama de expressividade. Percebe-se, tal como apontam as autoras, uma conexão proposital e evidente entre as escolhas sonoras e as intenções sentimentais nos trabalhos. E é, nesse momento, que, segundo as autoras, os alunos/compositores começam a definir os parâmetros de seus trabalhos e a estabelecer conexões entre suas necessidades de expressão e as intenções que desejam transmitir com o produto final (p. 217).

Desenvolvendo o “Artesanato artístico” (Artistic craftsmanship) no compositor (12 e 13 anos) na Upper Middle School

A respeito do “**Artesanato artístico**” (*Artistic craftsmanship*) as autoras afirmam que a escuta e a performance são muito pessoais para esses alunos na busca pelo refinamento das suas habilidades de compor. Seus gostos, preferências e práticas musicais estão muito presentes nas suas práticas composicionais e, por isso, muitos desses alunos estão interessados em como usar as ferramentas (dispositivos) composicionais mais presentes e utilizadas nas músicas que

escutam, e muitos também têm interesse em ferramentas idiomáticas encontradas na literatura que eles usam/estudam como performers/instrumentistas.

Novatos

Os alunos nessa faixa etária, no nível considerado de “novatos”, segundo as autoras, parecem preferir a criação de padrões, ostinatos e outros gestos musicais repetitivos, por serem previsíveis e confortáveis. Esses alunos experimentam princípios musicais em uma variedade que acreditam ser confortável, geralmente, evitando extremos. De maneira geral, as autoras ainda afirmam que é, nesse momento, em que os gestos musicais preferidos começam a emergir e podem se tornar uma “assinatura” em seus trabalhos.

Intermediários

Os alunos em nível intermediário, nessa faixa etária dos 12 e 13 anos, tal como exposto pelas autoras, tendem a escolher um princípio específico para desenvolver, repetindo-o seja em uma peça, ou em várias. Inicialmente o gesto, ou a série de gestos, passa a ser facilmente executado, funcionando como uma estratégia segura. Porém, com o tempo, esses gestos familiares passam a ficar “sem graça” para o compositor, que passa a expandir essas ideias aplicadas previamente. Elas salientam que pode acontecer, inclusive, de abandonarem suas ideias consideradas “assinaturas”, na busca por técnicas que permitam uma expressividade maior, ou que são necessárias para concretizar as intenções do produto final.

Avançados

Já os alunos em nível avançado começam a usar ferramentas e formas convencionais, de maneira criativa. Eles conseguem imaginar como as relações entre os princípios moldam os resultados expressivos, e se demonstram interessados em desenvolver técnicas para alcançar suas intenções composicionais. Eles também apresentam maior autonomia para identificar as próprias necessidades e eles têm a capacidade de procurar exemplos das técnicas que desejam utilizar e experimentar com os elementos musicais para compreender como os sons podem ser organizados para obter os efeitos desejados (p. 218).

A composição nos contextos da “Middle School” – dos 11 aos 13 anos de idade

As autoras também trazem algumas considerações sobre os programas de música na “*Middle School*” (três primeiros anos do “Ensino Fundamental II”, no Brasil) que, geralmente, oferecem três tipos de contextos: música na sala de aula, música em conjunto (como orquestra, banda e afins) e atividades especiais realizadas fora dos dias de aulas. Nessa etapa escolar, as aulas, no geral, possuem um caráter exploratório. Ao invés de prover uma série de práticas e atividades durante o ano, os cursos de música são estruturados em períodos de nove, doze ou dezoito semanas e focam em um tópico ou habilidade específica (p. 218-219).

Composição em Cursos Exploratórios²⁰⁹ de Música

Segundo as autoras, cursos de violão, teclado e aulas de música com foco em aspectos históricos ou culturais são, geralmente, oferecidos para alunos das 7ª e 8ª séries (12 e 13 anos de idade). A composição de canções é uma prática bastante valorizada por aqueles alunos que se identificam com a música popular, e estão interessados em criar a própria música. Segundo as autoras, atividades composicionais bem planejadas podem ser acessíveis a compositores em níveis de iniciantes, intermediários e avançados (p. 219).

As experiências com a escrita de canções tendem a funcionar melhor com aqueles estudantes que possuem alguma habilidade em cantar enquanto tocam um instrumento como acompanhamento, ou quando estão familiarizados com programas que os permitam gerar tais acompanhamentos. Segundo as autoras, pode-se facilmente reservar uma parte de um curso de música, ou dedicar um curso exploratório completo, ao estudo dos elementos musicais, líricos e estilísticos da criação de canções (p. 219).

Sobre as habilidades necessárias para a escrita de letras, as autoras afirmam que os elementos musicais da criação incluem o desenvolvimento de habilidades auditivas e o conhecimento teórico de estrutura musical - introdução, verso, refrão, pré-refrão, ponte, conclusão, entre outros. Segundo elas, explorar como a rima, a aliteração, a metáfora, a narrativa, a descrição e a mensagem se relacionam com os aspectos líricos da composição musical oferece oportunidades para conexões interdisciplinares com os estudos de linguagem e artes. A partir dessas atividades, jovens compositores podem aprender os meios de convidar pessoas a refletir sobre questões por meio do uso de canções.

²⁰⁹ No contexto do sistema educacional dos Estados Unidos, "exploratories", aqui traduzido como “Cursos Exploratórios”, “disciplinas exploratórias” ou “atividades exploratórias”, são disciplinas ou atividades que oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar uma variedade de áreas temáticas além das disciplinas acadêmicas tradicionais, como matemática, ciências, inglês e história. Essas disciplinas exploratórias são projetadas para permitir que os alunos tenham experiências práticas e descubram seus interesses e talentos em diferentes campos.

Sobre a habilidade de avaliar as canções, geralmente de caráter pessoal, as autoras afirmam que a mesma pode ser desenvolvida através da análise crítica de modelos ou canções criadas pelos próprios colegas. Além disso, para compreender a efetividade de suas composições, é importante que os compositores tenham acesso a outras audiências, para além dos colegas de sala.

Círculos de compositores podem fornecer aos iniciantes um fórum para coletar *feedbacks* e ler as reações do público sobre seu trabalho. Esses círculos podem ser usados quando as músicas estão em processo ou na forma final e neles pode-se pedir soluções para desafios específicos, opiniões e afins.

As autoras diferenciam as reações dos ouvintes dos *feedbacks* ocorridos em círculos de colegas, sendo o primeiro considerado um “*feedback* informal”, enquanto que os círculos oferecem um “*feedback* formal”. Nesses círculos, os alunos podem receber *feedbacks* imediatos, que, segundo as autoras, devem ser feitos cuidadosamente, devido as obras estarem envolvidas em questões pessoais. Com os novatos, as autoras recomendam que no *feedback* seja descrito o que foi escutado, e que os pontos importantes pelo compositor sejam reconhecidos. O ponto principal é apoiar o trabalho daqueles que escrevem canções (*songwriters*), ao passo em que buscam realizar suas intenções musicais (p. 219-220).

Compondo em conjuntos musicais

De acordo com as autoras, a participação em atividades composicionais diversas desempenha um papel crucial no desenvolvimento da musicalidade individual e na coesão do grupo em práticas musicais conjuntas, como instrumentais e corais. Essas experiências ajudam os alunos a compreender as intenções do compositor, o que pode aprimorar suas interpretações e performances como instrumentistas (KASCHUB, 1997)²¹⁰. No entanto, as autoras destacam que a composição em contextos de grupos, como ensembles, requer um planejamento cuidadoso, pois geralmente envolve estudantes com experiências musicais variadas e diferentes níveis de interesse em composição.

As autoras abordam o assunto em doze temas: "Introduções do Projeto" (*Project Introductions*), "Inspirações" (*Inspirations*), "Planejamento do Trabalho" (*Planning Work*), "Criando uma Visão Compartilhada" (*Creating a Shared Vision*), "Coletando e Preservando Ideias" (*Collecting and Preserving Ideas*), "Considerações sobre Grupos Corais" (*Choral*

²¹⁰ Referência citada: KASCHUB, M. A comparison of two composer-guided large group composition projects. *Research Studies in Music Education*, v. 8, n. 15-22, 1997.

Considerations), "Considerações Instrumentais" (*Instrumental Considerations*), "Desenvolvendo Peças" (*Developing Pieces*), "Edição" (*Editing*), "Performance" (*Performance*) e "Reflexão" (*Reflection*). Em cada um desses temas, elas apresentam diferentes aspectos relacionados à elaboração de atividades de composição em conjuntos instrumentais e corais. As autoras enfatizam a importância de envolver todos os participantes no planejamento do projeto, promovendo a participação de ideias e garantindo um senso de pertencimento do grupo. Elas também destacam a necessidade de estabelecer um tempo adequado para o projeto, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades musicais. Além disso, o texto aborda a importância de criar uma visão compartilhada da composição, coletar e preservar ideias, considerar aspectos vocais e instrumentais, desenvolver as peças, realizar edições e preparar a performance. Por fim, as autoras destacam a importância da reflexão sobre o processo de composição e a conexão entre intenções artísticas e resultados musicais.

3.2.11 Capítulo 11 - Compondo na “*High school*”²¹¹ - (14 aos 17 anos de idade)

No capítulo 11, “Compondo na *High school*” (*Composing in High school*), as autoras apresentam uma análise das características dos alunos na “*High School*” (9ª a 12ª série), bem como algumas estratégias em prol da composição como prática educativa no ensino de música. Segundo elas, nessa etapa escolar há diversas oportunidades para os alunos interessados em criar suas próprias obras musicais. Independentemente do nível de habilidade, seja iniciante, intermediário ou avançado, os compositores nessa fase da educação básica podem utilizar a composição como forma de aprofundar seu entendimento sobre o papel da música na história, cultura, apreciação musical, teoria e atuação em conjuntos musicais, entre outros contextos.

De acordo com elas, esse momento da educação básica, é um período de estudos mais especializados, e os cursos voltados para o desenvolvimento de habilidades e técnicas composicionais são particularmente adequados e atrativos.

Assim como nos capítulos anteriores, que abordaram os anos escolares, este capítulo está organizado em sete partes “principais”, alguns com subdivisões internas: “Compositores e atividades de composição na *High school*” (*High school composers and composition activities*), “Desenvolvendo capacidades composicionais da 9ª a 12ª série”²¹² (*Developing compositional capacities in grades nine through twelve*), “Composição em contextos de “*High school*”

²¹¹ “*High School*” (9ª a 11ª séries - 14 aos 17 anos de idade) nos EUA corresponde no sistema educacional brasileiro ao nosso 9º ano e os 3 anos do “Ensino Médio”. Ou seja, a “*High School*” tem duração de 4 anos, enquanto o “Ensino Médio”, no Brasil, tem duração de 3 anos (1º ao 3º ano).

²¹² No Brasil, corresponde ao 9º ano, último do Ensino Fundamental II e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

(*Composition in High school contexts*), “Pontos importantes para o ensino” (*Touchpoints for teaching*), “Um cenário de ensino” (*A teaching scenario*), “Aulas sugerida” (*Suggested lesson*), e “Estudos” (*Etudes*).

Compositores e atividades de composição

Características dos compositores

Para as autoras, como grupo, os alunos da “*High school*” apresentam o maior âmbito de habilidades e conhecimentos musicais do que todos os alunos das faixas etárias anteriores abordados no livro. São de quinze a dezoito anos (aqui quando concluem a “*High School*”) de experiências auditivas, que os permitem imaginar músicas mais complexas do que as que eles são capazes de fazer (principalmente se forem iniciantes).

Com maior maturidade, esses alunos apresentam intenções propositais relacionadas a sentimentos para as composições elaboradas por eles. Alunos/compositores nessa etapa da educação, geralmente, sabem o que desejam criar com certa exatidão, e se apresentam interessados em seguir seus próprios processos ao criar suas peças (p. 233). O envolvimento com a música os permite retratar uma imagem própria, bem como satisfazer suas necessidades emocionais.

De acordo com as autoras, os compositores novatos, geralmente, nessa faixa etária, se interessam em trabalhar com estilos que gostam de escutar e estão acostumados, já os compositores mais avançados, bem como aqueles com habilidades de tocar instrumento, provavelmente preferirão compor para o próprio instrumento, bem como para grupos que possuam tal instrumento. Independente da experiência em composição desses alunos, eles são “capazes de produzir música que seja expressiva, artística e altamente original” (p. 234)²¹³.

Compreensão e uso dos princípios composicionais

A respeito da compreensão e uso dos “princípios composicionais”, as autoras afirmam que a habilidade de pensar de forma abstrata permite que os compositores da “*High school*” considerem o impacto do equilíbrio entre princípios musicais expressivos. Eles podem imaginar

²¹³ No original: “capable of producing music that is expressive, artistic, and highly original” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 234).

como as mudanças de ênfase afetam seus produtos musicais, sem necessidade de executar fisicamente cada princípio. Desenvolver o “Artesanato artístico” para concretizar essas concepções é um desafio para os compositores iniciantes, mas também é o principal foco do trabalho dos compositores mais avançados. Cada compositor busca desenvolver sua própria abordagem para interagir com os sons musicais.

Movimento/estaticidade

Alunos que gostam de trabalhar com "**movimento/estaticidade**" estão acostumados a controlar os parâmetros de tempo em suas composições. Aqueles mais conservadores, ao trabalhar com gêneros familiares, tendem a recorrer a condutas próprias do gênero musical, já outros buscarão novas formas de "controlar" o tempo em suas composições. De maneira geral, buscam os limites extremos do movimento e da estabilidade na composição de peças repletas de movimentos rápidos ou aparentemente sem movimento algum - são extremos considerados iniciais que, com o desenvolvimento das capacidades composicionais, encontram eventualmente um equilíbrio (p. 234).

Unidade/variedade

À medida que os compositores avançam em sua trajetória, eles buscam novas maneiras de incorporar tanto na **unidade** quanto na **variedade** em suas composições, ao contrário dos compositores iniciantes que se concentram, principalmente, na criação de padrões com diversos elementos e ferramentas musicais. Compositores intermediários e avançados mostram interesse em experimentar a mistura de estilos, explorar uma ampla gama de linguagens harmônicas e introduzir instrumentações na intenção de surpreender. Eles estão abertos a explorar todas as possíveis abordagens de unidade e variedade em suas composições.

Além disso, unidade e a variedade também são observadas nas práticas composicionais individuais dos alunos. Alunos da “*High school*” frequentemente adotam gestos musicais distintos que refletem suas próprias identidades composicionais, gestos esses, perceptíveis em cada peça, independentemente de estilo ou gênero musical. Alguns compositores gostam de ocultar suas marcas registradas nas composições e de desafiar seus colegas a encontrá-las. Compositores dessa fase podem escolher se dedicar a uma área específica da composição, como a criação de canções, peças para piano ou quintetos de metais, ao mesmo tempo em que exploram outras formas e estilos para suas composições personalizadas.

Som/silêncio

Considerado pelas autoras como o aspecto mais "memorável" no desenvolvimento desses compositores, a relação entre **som** e **silêncio** pode ser encontrada de maneira sutil, óbvia ou até provocativa na produção dos alunos nessa faixa etária. Segundo elas, os “estudantes do ensino médio percebem e procuram ativamente utilizar o poder dos equilíbrios e efeitos entre som/silêncio em seu trabalho (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 235)²¹⁴, devido ao seu forte potencial expressivo

Tensão/relaxamento

Dito pelas autoras como "representantes da energia implícita da música" (p. 235), o uso dos extremos na relação entre **tensão** e **relaxamento** é comum na *High school*, até que os alunos encontrem um equilíbrio. Segundo as autoras, a habilidade de trabalhar com esse princípio de maneira criteriosa é um dos maiores desafios no “Artesanato artístico” (*Artistic craftsmanship*). Para elas, a capacidade do compositor de usar com cuidado tensão e liberação/relaxamento de forma a preservar um equilíbrio delicado representa um nível avançado de habilidade composicional dentro de estilos e gêneros musicais (p. 235).

Estabilidade/instabilidade

Segundo as autoras, compositores de todas as idades conseguem compreender e utilizar técnicas relacionadas a estabilidade e instabilidade em música, porém são os alunos experientes, em nível avançado, que possuem conhecimentos gerais o suficiente para compreender sua importância. Nesse sentido, “a habilidade de identificar e descrever uma variedade de estilos e gêneros permite que os compositores busquem novidades na composição musical que não só sejam novas para eles, mas verdadeiramente originais no âmbito musical” (p. 235)²¹⁵.

Contexto composicional

²¹⁴ No original: “high school students realize and actively seek to employ the power of sound/silence balances and effects within their work” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 235).

²¹⁵ No original: “the ability to define and characterize a multitude of styles and genres allows composers to seek innovations in making music that are not only new to them but genuinely original in music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 235).

Em contexto de grupos de prática instrumental (*ensemble*), compositores iniciantes podem ser introduzidos à composição por meio de projetos estruturados pelo professor. Por outro lado, alunos mais avançados são mais autônomos e estão prontos para liderar projetos mais independentes e complexos dentro do contexto de práticas em conjunto. Tanto os alunos avançados quanto os iniciantes têm cada vez mais habilidade para colaborar na criação de obras completas para o ensemble. (p. 235)

O trabalho em duplas ou grupos pequenos é considerado apropriado para cursos que se concentram no desenvolvimento de habilidades de performance específicas, como é o caso de turmas de violonistas/guitarristas e tecladistas, que podem utilizar suas habilidades de performance nas atividades de composição, ou em "áreas temáticas musicológicas", como é o caso dos estudantes de apreciação musical, que se beneficiam ao criar música dentro de contextos históricos ou culturais específicos, permitindo que os alunos explorem como a música se insere em um contexto mais amplo, assim como os aspectos técnicos e expressivos que a música apresenta.

Cursos de composição e teoria musical oferecem oportunidades para que alunos-compositores desenvolvam seus próprios estilos de composição ou explorem mais profundamente os estilos e técnicas desenvolvidos por gerações anteriores de compositores. Da mesma forma, cursos de música que exploram gêneros específicos ou são construídos em parcerias interdisciplinares proporcionam aos alunos oportunidades de colaboração, como compositor-cineasta, compositor-letrista e outras combinações (p. 236).

Ferramentas de criação e registro

Na visão das autoras, compositores novatos, nessa fase, precisam da exposição a um maior número possível de ferramentas composicionais, de modo a ampliar sua capacidade de pensar de forma criativa e conseguir a abordagem que melhor se adequa ao seu próprio processo criativo (p. 236). Segundo as autoras, é importante que os iniciantes experimentem compor e tocar a própria música, para aprender a avaliar as dificuldades e desafios de um compositor, ao compor para outras pessoas.

Os alunos/compositores se beneficiam do acesso às ferramentas necessárias para compor uma música. Se uma música será composta para determinado instrumento, é importante que os alunos tenham acesso a esse instrumento (e a um instrumentista que o toque). O conhecimento é adquirido, na perspectiva das autoras, a partir do uso contínuo de ferramentas, o que também vale para músicas feitas por meio do computador. Em relação a essas

ferramentas, as autoras pontuam que, “é importante que os alunos percebam que a capacidade do computador de facilitar o pensamento e a execução musical pode não ser diretamente equivalente às realidades da performance humana” (p. 236)²¹⁶. Somente o contato com ferramentas variadas dará a experiência necessária para se compreender o que é ou não possível de se executar.

Considerando os pré-requisitos

Para as autoras, toda atividade deve considerar o que os alunos sabem e estão aptos a fazer. Segundo elas, embora cada indivíduo possua experiências diferentes, “todos os alunos provavelmente se beneficiarão de experiências que proporcionem ao grupo uma base experiencial comum e um conjunto de compreensões fundamentais” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237)²¹⁷.

Elas apresentam duas perguntas a serem consideradas quando planejar as atividades para composição: (1) o que os alunos já ouviram que se assemelha ao produto que eles criarão? e (2) o que os alunos já compuseram que utiliza um conjunto de habilidades similar? Segundo as autoras, “a audição guiada e os estudos composicionais frequentemente são experiências pré-composicionais que têm o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos em uma determinada atividade composicional” (p. 237)²¹⁸.

Atividades co-composicionais

Para as autoras, a experiência co-composicional mais importante é a audição (p. 237). Isso porque a exposição a vários estilos musicais, gêneros, influências históricas e culturais “molda diretamente o desenvolvimento deles, bem como os produtos que eles provavelmente irão criar” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237)²¹⁹. Para além disso, alunos nessa fase (*High school composers*) precisam de experiências cantando, tocando e improvisando, que envolvam tempo amplo para ser criativo com as novas descobertas. Na concepção apresentada, a

²¹⁶ No original: “It is important that students realize that the computer’s ability to facilitate musical thinking and performance may not be directly matched to the realities of human performance” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 236).

²¹⁷ No original: “all students are likely to benefit from experiences that provide the group with a common experiential base and set of core understandings” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237).

²¹⁸ No original: “guided listening and compositional études are often pre-compositional experiences that serve to enhance student learning within a particular compositional activity” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237).

²¹⁹ No original: “directly shapes their development as well as the products that they are likely to create” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237).

possibilidade de explorar livremente reduz a pressão que frustra os alunos e os impede de produzir.

As “atividades co-compositivas” precisam estimular o desenvolvimento de criatividade e acontecer em lugares seguros psicologicamente e acolhedores para os alunos. Por exemplo, por mais que cantar e tocar possa auxiliar e incrementar nas experiências composicionais, alunos tímidos ou sem experiência de performance em público podem requerer direcionamento para que cantar ou tocar em público seja considerado seguro. Ou seja, é necessário um planejamento meticuloso, uma apresentação adequada e uma implementação cuidadosa das “atividades de co-composição” a fim de criar experiências de aprendizagem positivas (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 237-238).

Diretrizes das atividades

As “Diretrizes das atividades” precisam, de acordo com as autoras, considerar experiências anteriores dos alunos. Compositores iniciantes, geralmente, são ouvintes intermediários a avançados. Segundo as autoras, embora sejam capazes de criar suas próprias composições, eles podem necessitar de um apoio significativo ao desenvolver projetos que permitem utilizar suas habilidades técnicas recém-adquiridas da melhor forma possível. (p. 238). O auxílio do professor ajuda a minimizar as possíveis frustrações de quando a ideia do projeto ultrapassa muito os desenvolvimentos de habilidades necessárias para sua realização.

Além disso, conforme os alunos se dedicam a projetos de composição, eles aprimoram sua percepção das próprias habilidades composicionais e passam a compreender como criar projetos que sejam atraentes e factíveis (p. 238). Já os "estudos técnicos" (*Etudes*) ainda dependem muito da orientação do professor para desenvolver habilidades e conhecimentos específicos. À medida que os alunos adquirem as técnicas desejadas, eles têm a oportunidade de tomar suas próprias decisões, como explorar modulações em qualquer instrumento e em diferentes gêneros musicais. Para as autoras, “a cuidadosa combinação de restrições impostas pelo professor com liberdades definidas pelo aluno proporciona um equilíbrio necessário à medida que os compositores “*High school*” continuam a crescer e se desenvolver (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 238)²²⁰.

Segundo as autoras, é importante que os alunos compositores desenvolvam a habilidade de estabelecer expectativas realistas para seu próprio trabalho, de modo a

²²⁰ No original: “The careful blending of teacher-imposed constraints with student-defined freedoms provides a needed balance as high school composers continue to grow and develop” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 238).

conseguirem conceber, realizar e concluir projetos dentro de prazos razoáveis, e é papel do professor facilitar esse processo, oferecendo modelos e possibilitando aos alunos que discutem suas intenções com colegas e professores mais experientes.

Avaliação

Para as autoras, a avaliação tem o papel crucial de informar, de maneira objetiva e confiável, sobre o crescimento dos alunos como compositores. Elas consideram a "avaliação inicial" (*baseline assessment*) e a "avaliação formativa" (*formative assessment*), tão importantes quanto a "avaliação somativa" (*summative assessment*) no processo educacional²²¹.

Isso porque, enquanto a "avaliação somativa" é importante por coletar informações sobre alunos e resultados dos projetos/programas, a "avaliação inicial" permite formular e adaptar o ponto de partida das atividades e programas, às necessidades únicas de cada aluno. Por fim, a "avaliação formativa" é a ferramenta mais importante para aferir, compreender e definir o ritmo das instruções dadas. A avaliação regular permite ao professor determinar o progresso e estabelecer objetivos para estudos futuros.

Para as autoras, é importante que, com a habilidade de definir os próprios projetos, os alunos desenvolvam capacidades de avaliar os próprios trabalhos objetivamente: “à medida que os alunos desenvolvem projetos de composição e descrevem suas intenções de produto, resultados expressivos e técnicas de criação, eles também devem ser capazes de listar e descrever detalhadamente como irão determinar o sucesso de seus produtos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 239)²²². Elas apresentam que os alunos nessa fase da educação são adeptos a se avaliarem por meio de “rubricas” com critérios bem definidos.

Desenvolvendo capacidades composicionais das 9ª a 12ª séries (14 a 17 anos)

De acordo com as autoras, alunos da “*High school*” abrangem uma ampla faixa de capacidades, desde iniciantes absolutos até aqueles que já criaram centenas de composições, superando a gama de capacidades encontradas em outros anos escolares. Seu desenvolvimento

²²¹ Aqui, ao invés de usar os termos “*assessment*” e “*evaluation*”, as autoras usam “*baseline assessment*”, que se remete muito à “avaliação diagnóstica” no Brasil. Usam também os termos “*formative assessment*”, que se remete muito à “avaliação formativa” usada no Brasil, além de “*summative assessment*”, equivalente à “avaliação somativa”. Aqui elas citam as três modalidades de avaliação que encontramos, quando pesquisamos sobre avaliação na literatura brasileira sobre esse assunto.

²²² No original: “As students develop composition projects and describe their product intentions, expressive outcomes, and crafting techniques, they should also be able to list and describe in detail how they will determine the success of their products” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 239).

é fortemente influenciado pela variedade de suas experiências anteriores, e seu crescimento futuro é potencialmente ilimitado.

O crescimento da “Intenção” composicional

O crescimento da “Intenção” na composição desses alunos é marcado pela capacidade de identificar sentimentos que “moldam” e influenciam determinado produto musical (composição). Com o desenvolvimento dessa habilidade as produções dos alunos “passam de obras que simplesmente refletem sua audição diária, para peças que exploram os sentimentos humanos de maneiras profundas e significativas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 239)²²³.

Novatos

O que os adolescentes em suas criações são fortemente influenciados pela música com a qual eles se identificam pessoalmente. Suas preferências de estilo e gênero musicais podem variar consideravelmente (p. 240). Eles conseguem descrever as intenções de suas obras de maneira detalhada, mas requerem orientação para considerar os aspectos emocionais das mesmas. Uma vez que reconhecem a importância do clima emocional e do afeto na obtenção do sucesso dos seus produtos, eles conseguem incorporar essas ideias desde as fases iniciais de planejamento até o processo completo de criação da composição (p. 241).

No nível iniciantes, alunos nessa faixa etária, tendem a hesitar iniciar projetos, preocupados se serão bem-sucedidos ou não. Nesse momento, professores podem auxiliar provendo modelos, simplificando o processo. O uso de ferramentas que possibilitam uma recompensa rápida, tais como o uso de cordas dedilhadas e computadores, mais comuns e desejados segundo as autoras, é uma forma de manter o interesse dos alunos. A partir do momento em que os alunos se sentirem confortáveis compondo, as autoras comentam que eles já podem ser desafiados a ter maior autonomia (p. 241).

Intermediários

No que refere a compositores nessa faixa etária, em nível intermediário, as autoras afirmam que eles reconhecem bem as intenções com base em emoções (*feelingful intention*) e

²²³ No original: “shift from works that simply parallel their daily listening to pieces that explore human feeling in deep and meaningful ways” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 239).

gostam de experimentar expressar sentimentos, técnicas e efeitos diferentes em um mesmo gênero, ou para uma formação específica. Isso lhes permite utilizar uma obra ou produto composicional específico como uma estrutura ou restrição autoimposta para explorar variedades de efeitos: “usar um tipo específico de produto como estrutura (ou restrição autoimposta) para explorações de efeitos variados” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 241)²²⁴. De maneira geral, a identificação pessoal com um gênero musical pode levar os adolescentes a buscar de forma aprofundada estilos específicos. Alguns desses compositores exploram de maneira intencional, outros, ao compor tendo como intenção o próprio humor/estado de espírito, descobrem práticas composicionais consideradas terapêuticas.

Avançados

Os compositores avançados ainda apresentam forte gosto por gêneros particulares, mas esses adolescentes também consideram a vasta variedade de gêneros possíveis de se trabalhar, e podem escolher outros com o objetivo de expandir criativamente suas intenções.

Nesse estágio, os compositores costumam dedicar-se à intensamente à audição em busca de novos produtos e formas de expressar sentimentos em suas próprias obras. Ao invés de investir tempo em composições completas, compositores avançados preferem criar uma variedade de esboços. Essas peças em miniatura são consideradas estudos que permitem aos compositores explorar e experimentar novas descobertas sem se comprometerem com um grande investimento de tempo. De acordo com as autoras, esses estudos costumam ser recompensadores para os compositores, pois suas novas obras adquirem dimensões que antes não eram encontradas em suas composições anteriores.

Encorajando a “Expressividade” nos compositores da “High school”

Em relação à “Expressividade”, os compositores da “*High school*” variam da falta de consciência às questões expressiva, gestos e afins, à preocupação intensa com as mesmas e as relações entre sons e sentimentos. De maneira geral, quanto mais avançado, mais autônomo é o aluno nas questões composicionais. Segundo as autoras, “o desenvolvimento progressivo na expressividade pode ser rápido ao longo dos anos do ensino médio” (p. 242)²²⁵.

²²⁴ No original: “to use a particular type of product as a frame (or self-imposed constraint) for explorations of varied effects” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 242).

²²⁵ No original: “progressive development in expressivity can be rapid across the high school years” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 241).

Novatos

Esses adolescentes nessa faixa etária, segundo as autoras, conseguem reconhecer, identificar e descrever uma série de gestos expressivos, mas, geralmente, apresentam poucos em suas composições (p. 240). Para as autoras, essa limitação do uso de gestos expressivos pode acontecer por dois fatores: a música à qual os alunos escutam representa um grupo de gestos muito específicos, ou os alunos carecem de habilidade técnica para trazer suas ideias expressivas para suas obras.

Identificar as preferências dos alunos é o primeiro passo para expandir a paleta expressiva dos mesmos: audição limitada a um tipo de música pode tornar estreitos os gestos musicais conhecidos. Para aumentar seus gestos expressivos, as autoras afirmam que os estudantes podem iniciar sua exploração da expressividade ao identificar e enumerar os gestos e influências presentes em suas músicas favoritas. Posteriormente, eles podem ampliar sua lista de opções ao estudar diferentes músicas, abrindo caminho para o desenvolvimento de seu próprio trabalho (p. 242).

Intermediários

Os alunos que estão no nível intermediário, nessa fase da educação, começam a apresentar uma espécie de “voz idiossincrática” por meio de gestos expressivos. A “escuta guiada”, que explora variedades de intenções expressivas, ainda é importante e introduz os alunos às várias abordagens já feitas para ligar sentimentos e sons. Além disso, o uso de referências externas tais como textos, fotos, filmes, músicas, podem ajudar a moldar as qualidades expressivas dos próprios alunos. Com o desenvolvimento da autonomia, “esses modelos” podem acabar distraindo ao invés de ajudar. Crescente mudança no caráter expressivo das composições pode ser vista, de composições que expressam emoções do compositor (iniciante), para composições pensadas na resposta de um público (avançado).

Avançados

Já os alunos compositores no nível avançado, nessa faixa etária, demonstram consciência a respeito dos aspectos relacionados à emoção em seus trabalhos, e buscam destacar esses aspectos. Eles tomam decisões visando a expressão pessoal e a reação do público. Alguns desses alunos desejam apresentar suas obras somente quando finalizadas, outros já buscam

apresentá-la durante o processo, para medir a efetividade de seus esforços. Segundo as autoras, “uma maior atenção à expressividade molda e altera o compositor, o processo e os produtos resultantes [do processo composicional” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 243)²²⁶.

Developing “Artistic Craftsmanship” in High-School

Nessa etapa escolar, a capacidade de investigação dos alunos permite com que conheçam uma variedade de teorias antes mesmo de serem usadas artisticamente. Segundo as autoras, isso deve ser considerado pelo professor, que deverá auxiliar os alunos a “equilibrar musicalidade e habilidades composicionais em desenvolvimento” (p. 243). Ao ganhar experiência, os alunos/compositores passam a identificar o que acreditam que devem aprender, e como outros compositores alcançaram determinadas estruturas e efeitos. Com experiência de escuta mais ampla, a habilidade de achar modelos e o desejo de recriar peças motivam um aprendizado veloz.

Novatos

Segundo as autoras, cultivar habilidades técnicas na “*High School*” é consideravelmente desafiador, já que esses alunos conseguem projetar ideias que ultrapassam facilmente suas habilidades técnicas. Por isso, “os compositores precisam estar envolvidos em projetos que sejam musicalmente desafiadores e satisfatórios para evitar frustrações precoces” (p. 243-244)²²⁷. Aconselha-se os professores a variarem as atividades, entre estudos e composições definidas pelos alunos, para manter a motivação deles.

Os estudos/études técnicos para novatos nessa faixa etária devem explorar os extremos de cada par de princípios composicionais, para a descoberta dos “fins opostos” de cada um. Ao definirem os parâmetros possíveis dos princípios, os alunos ajustam sua visão/percepção das normas estilísticas. Segundo as autoras, “os compositores iniciantes são atraídos por sons que são pessoalmente satisfatórios e que extrapolam os limites dos princípios em seu máximo potencial expressivo (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244)²²⁸. Assim sendo, “uma vez que os iniciantes tenham definido os possíveis parâmetros dos princípios, eles ajustam sua visão e

²²⁶ No original: “increased attention to expressivity shapes and alters the composer, the process, and the resulting products” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 243).

²²⁷ No original: “composers need to be engaged in projects that are musically challenging and satisfying to prevent early frustration” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 243-244).

²²⁸ No original: “novice composers are drawn to sounds that are personally satisfying and that push the boundaries of the principles to their fullest expressive potential” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244).

trabalham dentro de suas próprias percepções das normas estilísticas" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244²²⁹).

Intermediários

Os alunos/compositores no nível intermediários dão bastante atenção em como a combinação de elementos musicais pode criar as relações dos princípios, que levam a certos fins expressivos desejados (lembrando que, para as autoras, elementos musicais são meios para se criar os princípios musicais, e *Artesanato artístico* se refere a habilidade de utilizar os elementos musicais e controlar as relações entre os princípios musicais, para alcançar efeitos, expressivos por exemplo). Eles conseguem descrever detalhadamente o que querem criar, e até identificar as habilidades que desejam desenvolver para alcançar determinados objetivos.

Esses alunos funcionam bem em projetos definidos por eles, com o auxílio de “estudos técnicos” criados pelo professor, que permitirá ao aluno sair um pouco da composição, para desenvolver determinada habilidade necessária. Essas habilidades recém-desenvolvidas podem então ser aplicadas ao trabalho em andamento. (p. 244). Com forte atenção em como os elementos musicais podem ser combinados para relações expressivas dos princípios musicais, eles são seguros de seus conhecimentos e se sentem aptos a compor. Para além disso, “os compositores intermediários estão atentos às reações do público e buscam controlar as capacidades expressivas de seu trabalho” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244)²³⁰.

Avançados

Já os alunos no nível avançado na composição, nessa faixa etária, possuem consciência e repertório técnico para manipular elementos e princípios, e por isso são capazes de alcançar os resultados expressivos que desejam, tanto de maneira convencional quanto inovadora. Segundo as autoras, o maior desafio é eles não se acomodarem nas próprias habilidades, e continuar a buscar novas maneiras de estruturar, manipular e apresentar sons.

O portfólio desses alunos contém trabalhos convencionais e inovadores. Para além da variedade de tipos de trabalhos, gêneros musicais, também é importante que o aluno escreva várias peças de um estilo, para refinamento artístico e de determinadas habilidades. Além disso,

²²⁹ No original: “once novices have defined the possible parameters of the principles, they adjust their vision and work within their own perceptions of stylistic norms” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244).

²³⁰ No original: “intermediate composers are mindful of audience reactions and seek to control the expressive capacities of their work” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 244).

os alunos devem considerar desenvolver algumas peças "inovadoras" que representem seu estilo, gostos e suas perspectivas pessoais no mundo da composição musical.

Composição em contextos da "High School"

A vasta oferta de cursos na "High School" dá, segundo as autoras, oportunidade para explorar composição em diversas perspectivas. Inclusive, nessa etapa escolar, é considerado mais comum de serem ofertados cursos abordando composição, isso porque "independentemente do foco instrucional específico, a composição musical é um componente importante do desenvolvimento musical de cada aluno" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 245)²³¹.

Compondo em aulas de Apreciação musical.

Segundo as autoras, "a apreciação musical é uma disciplina comum oferecida no ensino médio para estudantes que desejam explorar seus interesses em música e talvez cumprir requisitos de artes plásticas para a graduação" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 245)²³²

Para as autoras, ler sobre a "evolução da música" e escutar exemplos é uma maneira de desenvolver maior compreensão sobre música, no entanto, ao incluir a composição nos estudos musicais, os alunos têm a oportunidade de experimentar a música de uma perspectiva diferente, como criadores (p. 245). Ao convidar os alunos a experienciar alguns dos mesmos desafios que outros compositores tiveram, eles acabam conhecendo as reviravoltas presentes na música por meio da prática composicional.

Segundo as autoras, ao apresentar as qualidades essenciais da música, por meio de fontes e práticas variadas, os alunos revelam as conexões que fazem entre a própria relação com a música, e a experiência musical de outros. De maneira geral, alunos em turmas de apreciação provavelmente são compositores iniciantes, que podem tirar bom proveito do direcionamento de professores e que, com o tempo, irão preferir ter mais controle sobre o processo composicional.

Para as autoras, é importante que os alunos estejam confortáveis em suas primeiras experiências composicionais. Os projetos que se iniciam com a participação de toda a turma,

²³¹ No original: "regardless of specific instructional focus, music composition is an important component of every student's musical development" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 245).

²³² No original: "music appreciation is a common high school course offering for students who wish to explore their interests in music and perhaps fulfill fine arts requirements for graduation" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 245).

facilitados ou modelados pelo professor, e que passam a ser realizados por pequenos grupos em seguida, tendem a obter melhores resultados (p. 246).

Compondo em aulas de Teoria Musica.

Segundo as autoras, nessa fase da educação básica, os cursos de teoria musical “apresentam uma análise histórica das práticas comumente utilizadas por compositores em uma ou mais tradições culturais” (p. 246)²³³. Para elas, é importante que os alunos emulem trabalhos de compositores mais experientes para obter uma compreensão direta das técnicas que eles desenvolveram e aplicaram, e é importante que eles incorporem essas técnicas na própria musicalidade.

Na concepção delas, encontrar um equilíbrio entre estudos e composições autodefinidas auxilia os alunos a compreender como a evolução histórica das técnicas de composição influenciou sua própria expressão artística (p. 246).

Compondo em aulas de cordas dedilhadas²³⁴ e teclado.

Segundo as autoras, “cada habilidade de performance recém-adquirida pode resultar na criação de uma nova peça” (p. 246)²³⁵. A aprendizagem de instrumentos nessa faixa etária permite usar novas habilidades instrumentais (mesmo que pequenas) nas criações, o que é algo que pode ajudar a manter o interesse dos alunos tanto em criar quanto no estudo do instrumento. Com auxílio, guitarristas e tecladistas podem se utilizar da voz e de dois acordes para criar *folk* e músicas populares simples.

Peças do tipo “tema e variações” são consideradas pelas autoras boas formas de se trabalhar as habilidades composicionais e performáticas. Para as autoras composições de “tema e variações” podem servir como uma forma de “avaliação formativa”, na qual os alunos conseguem observar, ouvir e sentir imediatamente (por meio da performance) o progresso de

²³³ No original: “present a historical examination of the practices commonly employed by composers throughout one or more cultural practices” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 246).

²³⁴ As autoras optam por usar o termo “guitar” e especificam em poucos momentos quando se referem à guitarra elétrica. Após consultar o uso do termo “guitar”, optou-se por definir que as autoras estão se referindo a instrumentos de cordas dedilhadas. É comum o uso do termo “guitar” para descrever tanto a guitarra elétrica (*Electric guitar*) quanto o violão acústico (*Acoustic guitar*). Essa terminologia é amplamente utilizada na indústria musical, na educação musical e entre músicos e entusiastas da música nos Estados Unidos. Além disso, pode-se mencionar outros exemplos de instrumentos que podem ser referidos como “guitar”, tais como: *Classical guitar* (Guitarra Clássica), *12 - String guitar* (Guitarra de 12 Cordas) e *Resonator guitar* (Guitarra Ressonadora).

²³⁵ No original: “Each newly acquired performance skill can lead to the creation of a new piece” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 246).

suas habilidades composicionais e de execução (p. 246-247).

Os alunos são incentivados a aprimorar suas habilidades de notação à medida que desejam compartilhar suas composições com os colegas. Com isso, as turmas desfrutam da experiência de criar e publicar seus próprios livros de partituras/canções. As obras criadas nessas aulas geralmente representam o pensamento musical emergente do aluno, que geralmente as valorizam consideravelmente, devido ao seu caráter pessoal.

Cursos de Música e Mídia.

Já a criação de trilhas sonoras para filmes, desenhos animados, jogos eletrônicos, anúncios e toques de celular é considerada uma continuação “natural” dos projetos que adicionam, por exemplo, sons a livros infantis e da criação de paisagens sonoras para interpretações de poesia. As autoras citam que Wingstedt et al. (2008)²³⁶ observaram que os adolescentes têm grande familiaridade e habilidade em produzir expressões musicais no contexto do trabalho com mídia. Elas constaram que, embora essas mídias sejam atraentes para os jovens compositores, ainda é possível obter benefícios por meio de um estudo orientado sobre o funcionamento desses tipos de música em diferentes usos e contextos.

Para as autoras, alunos interessados em criar trilhas sonoras para filmes e/ou outras formas de arte, precisam expandir sua visão artística para entender como a música pode apoiar, complementar ou contrastar com as informações visuais. Segundo elas, uma boa trilha sonora para filmes, geralmente, resulta em música que integra, mas que não sobrepõe o aspecto visual do filme.

Dessa forma, além de sensibilidade artística, os jovens compositores precisam desenvolver uma variedade de habilidades técnicas. Para criar trilhas sonoras para filmes, eles precisam gerar ideias musicais, orquestrá-las e interagir com os intérpretes, como regentes, ou usar computadores ou sintetizadores. Ao longo desse processo, as autoras consideram importante que os alunos estejam cientes das questões de sincronização entre os gestos musicais e as ações dramáticas. Os princípios musicais são manipulados para revelar as relações entre drama, música e emoção de maneiras que são influenciadas pelo tempo.

Uma atividade co-composicional que as autoras consideram importante no campo da composição de trilhas sonoras de filmes é a análise das trilhas sonoras dos filmes. O principal

²³⁶ Referência citada: WINGSTEDT, J.; BRÄNDSTRÖM, S.; BERG, J. Young adolescents' usage of narrative functions of media music by manipulation of musical expressions. **Psychology of Music**, v. 36, n. 2, p. 193-214, 2008.

objetivo do compositor nesse contexto é identificar as necessidades do filme e criar a música de forma a alcançar o mais alto nível de expressão artística possível.

Composição em Grupos de Performance

As autoras afirmam que compor em contexto de *ensemble* (grupos de práticas instrumentais) funciona bem, principalmente dentro de grupos de música de câmara. Por fazer parte do grupo, as ideias dos alunos podem ser testadas frequentemente e adaptadas às necessidades do grupo. Em corais, os músicos podem ser divididos em grupos menores como, por exemplo, para criar vários versos de uma mesma obra. Compositores cantores podem gostar de criar temas e variações de canções *folk* (*folk songs*). Segundo as autoras essas atividades podem ser feitas em relativamente pouco tempo, resultando em obras que podem ser tocadas e convidando os alunos a pensar em música como performers e compositores.

No caso de composições instrumentais, os alunos podem criar obras para duos, trios, quartetos, ou até grupos maiores. Segundo elas, os novatos lidam melhor com grupos de instrumentos semelhantes, afinal instrumentos "próximos" em questão de escrita idiomática e afins permitem maior atenção às ideias criativas (alunos mais avançados estão prontos para se desafiar com transposição, variedade de timbre e outras questões mais complexas).

Para as autoras, embora seja importante estar familiarizado com a notação tradicional, compositores experientes podem enfrentar desafios adicionais ao criar novos símbolos notacionais para explorar técnicas avançadas ou sons surpreendentes (p. 248-249).

Cursos de Composição

Segundo as autoras, é comum que os cursos de composição sucedem o estudo de teoria musical. Porém, para elas, embora a teoria possa auxiliar em alguns tipos de músicas, nem toda composição requer esse "*background*".

Nesses cursos o computador, geralmente, é visto como um facilitador do pensamento musical. Nele os alunos trabalham com programas que lidam com "*loops*" e "*tracks*", e que permitem que novos sons sejam gravados. Alguns programas são usados para criar música em partitura, já outros foram feitos para entregar uma performance musical "pronta". Para as autoras "é importante que os professores considerem os prós e contras de trabalhar predominantemente com [apenas] uma ferramenta de composição" (KASCHUB; SMITH,

2009, p. 249)²³⁷.

Para elas, cursos de composição estimulam o desenvolvimento do pensamento musical independente, além de permitir aos alunos entrar em contato com uma vasta comunidade de musicistas profissionais, tais como performers, compositores e criadores de canções, bem como músicos que trabalham em rádio, televisão e em cinematografia. “Essas parcerias apresentam aos estudantes motivados, ocupações que eles podem achar interessantes, ao considerar metas de carreira a longo prazo” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 249)²³⁸.

3.1.12 Capítulo 12 - O programa de composição

O capítulo 12, intitulado "O programa de composição" (*The composition program*), é único componente da parte IV “O futuro do ensino da composição” (*The future of composition education*), e último capítulo, do livro. Nesse capítulo, as autoras discutem a importância de cursos de composição na educação básica e no ensino superior, enfatizando a necessidade de formação de professores para o ensino da composição.

O capítulo está dividido em cinco temáticas principais: Por que oferecer um programa de composição? (*Why offer a composition program?*); Composição como o fio condutor no estudo da música (*Composition as a unique thread in music study*); Implementando um programa de composição (*Implementing a composition program*); Avaliação de programas de composição (*Evaluation of composing programs*); Uma visão para o futuro: o papel da composição na educação musical (*A look forward: composition's role in music education*)).

As autoras destacam que, embora o interesse pelo ensino de composição tenha aumentado nos Estados Unidos após sua inclusão nos “*National Standards for Arts Education*”²³⁹ em 1994, a falta de programas de graduação com ênfase em composição tem levado à escassez de professores qualificados nessa área. Para superar essa lacuna, elas sugerem a incorporação de cursos de composição no currículo de graduação e a abordagem da pedagogia

²³⁷ No original: “it is important for teachers to consider the pros and cons of working predominantly with one compositional tool” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 249).

²³⁸ No original: “These alliances introduce highly motivated students to occupations that they may find appealing as they consider long-range career goals” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 249).

²³⁹ *National Standards for Arts Education* são diretrizes estabelecidas nos Estados Unidos que descrevem o que cada estudante do país deve saber e ser capaz de fazer nas áreas de dança, música, teatro e artes visuais. Essas diretrizes foram desenvolvidas em 1994 por especialistas em educação e artes, sob a orientação do “*Consortium of National Arts Education Associations*” e do “*National Committee for Standards in the Arts*”. Tais diretrizes delineiam o que cada estudante deve alcançar nas artes em diferentes níveis de ensino, ressaltando a necessidade de uma educação disciplinada e focada no estudo das artes. Eles destacam que os alunos devem ser capazes de se comunicar em pelo menos uma das quatro disciplinas artísticas, desenvolver análises básicas de obras de arte, conhecer exemplos notáveis de diversas culturas e períodos históricos, além de relacionar conhecimentos e habilidades artísticas dentro e entre as disciplinas. https://artsaskformore.artsusa.org/artsed_facts/004.html

da composição durante as aulas de metodologias do ensino da música. O capítulo 12 oferece um plano de criação de um programa de composição musical, incentivando os educadores musicais a se dedicarem ao estudo da composição e a implementarem um currículo de composição nas escolas de educação básica.

As autoras defendem a oferta de um programa educacional de composição para todos os alunos da educação básica, enfatizando que a composição musical é uma habilidade inerente aos seres humanos e uma forma de explorar sentimentos e construir significado emocionalmente. Elas argumentam que a composição permite que as crianças explorem e modifiquem suas percepções do mundo, influenciando e sendo influenciadas por outras práticas musicais. Além disso, afirmam que a composição na escola auxilia os alunos a compreenderem melhor a experiência humana e a expressarem intencionalmente seus próprios sentimentos. Defendem que um programa de composição deve ser abrangente e acessível a todos os alunos, desde os estágios iniciais até o ensino médio, e incluir diferentes abordagens, como improvisação, composição em grupo e individual, além do uso de instrumentos acústicos e eletrônicos. As autoras também enfatizam a importância da inclusão de crianças com necessidades especiais e aquelas que estão aprendendo inglês como segunda língua. A implementação do programa requer espaços adequados, equipamentos, corpo docente qualificado e oportunidades de compartilhamento e apresentação (performance).

Por que oferecer um programa de composição?

As autoras buscam justificar a oferta de um programa educacional de composição para todo aluno de escola de educação básica, argumentando que compor, fazer música, é uma habilidade inerente aos seres humanos, uma forma de explorar os aspectos profundos dos sentimentos e uma maneira de construir significado emocionalmente envolvente. A prática da composição permite, segundo elas, que as crianças explorem e modifiquem suas percepções do mundo, influenciando e sendo influenciadas por todas as outras práticas musicais que experimentam. Nesse sentido, ao compor, os alunos se tornam conscientes da existência dos sons no mundo e dos significados atribuídos a esses sons. Além disso, a composição lhes proporciona a oportunidade de expressar intencionalmente seus próprios sentimentos e de tentar influenciar os sentimentos de outras pessoas (p. 262).

Considerando esses o papel importante da composição na compreensão da música e do mundo que os rodeia, as autoras afirmam que o propósito da composição na escola “não é encontrar o próximo grande compositor, mas sim compreender melhor a experiência humana;

em particular, compreender melhor a experiência musical humana" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 262)²⁴⁰. Para elas, o processo composicional permite o crescimento artístico da criança, a descoberta de significados e a criação de aspectos próprios e pessoais.

Além disso, a composição deve ser abordada na escola porque, no momento, é o local onde a "educação formal" acontece na sociedade, o que também acontece com outras expressões artísticas, como literatura, poesia, artes visuais. Concordam que, embora os processos educativos também possam acontecer em aulas particulares, elas argumentam que, em geral, o contato com orientações e "instrução musical", geralmente, acontece no processo de escolarização de crianças e jovens.

Nas escolas, os alunos têm, segundo as autoras, a oportunidade de vivenciar a composição em um ambiente de forte interação social. Eles não apenas ouvem suas próprias criações, mas também são expostos às ideias de outros compositores, tanto em atividades de composição em grupo quanto em workshops. Esse processo recorrente pode influenciar o modo de pensar composicional de um jovem compositor. As ideias compartilhadas em sala de aula podem ser adaptadas e transformadas para se tornarem únicas. A colaboração e a cooperação são valorizadas ao lado da inspiração individual.

Composição como o "fio condutor" no estudo da música

As autoras apresentam a composição como um fio condutor para o estudo de música (p. 263)²⁴¹. Elas salientam que, para a composição se tornar uma parte importante da educação musical, "é necessário que haja uma sequência de aprendizado experimentada ao longo do tempo" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263)²⁴², envolvendo habilidades, conceitos e atividades. Segundo elas, "a composição, quando bem ensinada, acompanha as necessidades da criança e utiliza essas necessidades para desenvolver habilidades e compreensões" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263)²⁴³. Ainda destacam que, com o tempo, o currículo deve oferecer tanto estilos tradicionais, quanto composições feitas em computador, pois, para elas, "deveria haver várias oportunidades para experimentar abordagens diferentes da composição à medida que o

²⁴⁰ No original: "is not to find the next great composer, but rather to better understand the human experience; in particular, to better understand human musical experience" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 262).

²⁴¹ No original: "Composition as a unique thread in music study" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 262).

²⁴² No original: "there needs to be a sequence of learning experienced over time" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263).

²⁴³ No original: "Composition, when well taught, follows the needs of the child and uses those needs to build skill and understanding" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263).

estudante avança na escolaridade formal" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263)²⁴⁴.

O programa de composição musical na "Elementary School" – 5 aos 10 anos de idade

Nesse período da educação básica, de acordo com as autoras, a composição deve ser incorporada às aulas de música de forma abrangente. Isso pode ser realizado por meio de atividades de improvisação, nas quais o professor registra os resultados e auxilia os alunos a lembrarem do que foi criado (as autoras observam que alguns alunos já demonstrarão interesse em compor nessa idade). Os esforços dos alunos devem ser reconhecidos e incentivados. Essas aulas devem ser diversificadas, permitindo experiências individuais, em duplas e em grupos, utilizando instrumentos acústicos e eletrônicos. O aspecto mais importante nessa etapa é a construção de um repertório/paleta de fontes sonoras que possa ser utilizada nas criações.

Para as autoras, abordagens específicas com composição devem ser introduzidas junto às aulas de coral e de instrumento, geralmente, nos 4º e 5º anos (entre 9 e 10 anos) (*4ª a 6ª séries*). A composição ainda fará parte das aulas de música em geral, mas deve ter um momento exclusivo.

No livro, é enfatizado que, nas escolas de nível elementar (ou escola primária), no sistema americano, a composição não deve ser limitada a alunos considerados "dotados" ou talentosos. Todos os alunos interessados devem ter a oportunidade de participar. As autoras destacam a importância de incluir crianças com necessidades especiais e aquelas que estão aprendendo inglês como segunda língua, pois, de acordo com elas, as principais habilidades da composição não estão relacionadas à linguagem oral, além de enfatizarem a expressão individual (p. 264).

Segundo as autoras, existem diversas maneiras de se abordar a composição como uma disciplina separada. Uma delas é através do chamado "*pull-out*": pequenos grupos que realizam encontros regulares na escola durante o horário de aula, para compartilhar composições e receber instruções do professor e dos colegas. Embora essa seja a maneira considerada mais efetiva pelas autoras, exceto pela aula particular bem direcionada, elas afirmam que "existem muitas questões políticas que precisam ser resolvidas antes que diretores, professores e pais valorizem a composição a ponto de permitir que ela se torne uma parte regular do currículo

²⁴⁴ No original: "there should be multiple opportunities for experiencing different approaches to composing as a student progresses through formal schooling" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 263).

escolar dessa maneira" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264)²⁴⁵.

Outra forma, é realizar encontros esporádicos em momentos livres, fora do horário da escola, ou nos horários de comer. Sobre isso as autoras afirmam que, “normalmente, funciona melhor para alunos que estão bastante motivados para trabalhar de forma independente e trazer seu trabalho para o clube em busca de feedback e encorajamento”(KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264)²⁴⁶.

Uma terceira forma mencionada, é abordar composição nas aulas de instrumento. Segundo as autoras, é comum que crianças que compõem para o instrumento que estão aprendendo adquiram habilidades técnicas desse instrumento de forma mais ágil. Quando aprendem habilidades de notação, a composição auxiliará em um desenvolvimento mais rápido da mesma. “Ao criar, notar e tocar suas próprias composições, eles se tornam muito mais conscientes dos aspectos notacionais da música de outras pessoas" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264)²⁴⁷.

No caso de alunos muito habilidosos e interessados, pode ser o caso de iniciar aulas particulares. As autoras afirmam que a troca de professores pode ser positiva aos alunos, em todas as áreas da música.

O programa de composição na Middle e Secondary Schools

Já na “*Middle and Secondary schools*”²⁴⁸, período no qual os alunos adentram à adolescência, a composição vai se tornando uma atividade mais pessoal. As composições se tornam mais expressivas e os alunos ficam receosos em compartilhar, com medo da resposta dos colegas.

Segundo as autoras, deve ser oferecido acesso a ambientes musicais variados e composicionais em grupo (*ensembles*, grupos organizados por instituições escolares, grupos organizados por alunos, dentre outros) (p. 265). Neles devem ser trabalhados estilos composicionais tradicionais, música feita em computador e música pop (popular). Embora os professores ainda devam acompanhar o desenvolvimento dos alunos/compositores

²⁴⁵ No original: “there are many political issues that have to be resolved before principals, teachers, and parents value composition highly enough to permit composition to become a regular part of school in this manner” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264).

²⁴⁶ No original: “It usually works best for students who are quite motivated to work on their own and bring their work to the club for feedback and encouragement” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264).

²⁴⁷ No original: “By creating, notating, and playing their own pieces, they become much more aware of the notational aspects of other people’s music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264).

²⁴⁸ No sistema brasileiro corresponde em parte ao Fundamental II (*Middle school*) e Ensino médio (*High school*).

individualmente, é considerado crucial que o escopo e a sequência do programa sejam ainda mais focados no aluno e guiados pelo aluno, a fim de alcançar sucesso (p. 265).

Para as autoras, devem haver oportunidades de os alunos iniciarem os estudos de composição em qualquer ano escolar, e a escola deve oferecer oportunidades para os alunos iniciantes a avançados em composição, em qualquer momento.

A composição pode continuar como parte das aulas de música “gerais”. Na “*Middle school*” podem ser ofertados cursos de curta duração chamados de “exploratórios”, dando oportunidade para iniciantes vivenciarem experiências de criação. É considerado importante que haja classes de composição para os mais experientes desenvolverem suas habilidades e compreensões de música. Esses cursos devem acontecer no horário de aula e podem ser oferecidos em uma aula de música geral, ou no lugar de algum conteúdo de música (p. 265).

Para exemplificar, as autoras criaram um modelo exemplo de como um curso de composição para nível intermediário pode ser estruturado para turmas da 6ª a 8ª séries da “*Middle school*”. Nesse modelo, da 6ª à 8ª séries (11 a 13 anos) a composição está presente nas “disciplinas exploratórias” de composição. Na 6ª série (11 anos) foca-se em introduzir composição, trabalho em grupo e o básico da escrita de canção (letra). É ofertada uma turma de curso “exploratório” para alunos mais avançados (aqueles com obras em portfólio, por exemplo), com atividades básicas de trilha sonora para filmes. Na 7ª série (12 anos) é aberto um curso “exploratório” de composição com pré-requisito em “exploratório com violão” (*guitar exploratory*), para dar fluência em uma gama básica de acordes. Esse projeto teria como foco a escrita de canções, e não requer que os alunos tenham participado do curso “exploratório” do ano anterior (p. 266). Na aula de composição da 8ª série (13 anos) há o pré-requisito de “atividade exploratória de teclado”. Essa turma será mais ampla e individualizada, e seus projetos serão organizados de acordo com os interesses em comum dos alunos, podendo ter projetos de composição usando teclados, cordas dedilhadas, percussão, quartetos de cordas ou trios de sopros e projetos individuais em vários estilos. Haverá a exploração de sons eletrônicos e acústicos, e a exploração em engenharia do som e de gravação pode ser iniciada.

Para as autoras, esses alunos devem ter a experiência de compor e tocar como parte de um grupo (orquestra, duos, trios, outros tipos de grupos musicais). Esses projetos devem levar os alunos a realizar um recital ao fim do ano, e os trabalhos podem ser publicados em alguma coleção de partituras, um CD ou no *site* da escola, com partituras e arquivos de áudio.

Alunos mais avançados e interessados em compor devem ter acesso a computadores com samples de qualidade, e quando possível, a oportunidade de ver, tanto profissionais performando seus trabalhos, como trabalhos de compositores mais avançados que os da turma.

Os alunos devem ser encorajados a participar de festivais/eventos de composição regionais e estaduais. Segundo as autoras, o contato com compositores profissionais pode ajudar muito, quando os mesmos podem encorajar e responder aos esforços dos alunos. Essa relação também pode se dar pela internet.

Já na “*High School*” existem as disciplinas eletivas, que devem manter as mesmas atividades exploratórias, agora mais longas e com mais “ofertas”. Classes com pré-requisitos em cordas dedilhadas e teclados, antes de expandir para escrita de letras; oportunidades de composição por meios eletrônicos; pequenos grupos (*ensembles*) de música pop funcionando dentro e fora da escola e uma classe para gêneros e práticas mais tradicionais, para alunos interessados. Grupos grandes ainda devem criar ao menos uma peça por ano, para ser tocada em algum momento. Grupos pequenos podem compor ou tocar peças compostas para eles, por alunos compositores.

Além disso, para as autoras, os alunos devem ser apresentados às maneiras que um compositor “ganha a vida”, realizando trabalhos com anúncios, trilha para filmes, canções, teatro musical e afins. Elas acreditam que “várias outras oportunidades serão criadas por professores que compreendem o funcionamento de suas próprias escolas, os interesses de seus alunos e as oportunidades inerentes à composição em seus mundos musicais” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 264)²⁴⁹.

Implementando o programa de composição

As autoras apresentam quatro tópicos que elas consideram importantes de serem ponderados no momento de implementar um programa de composição: os espaços (instalações), os equipamentos, o corpo docente do programa, e as oportunidades de compartilhar as composições.

Instalações para programas de composição

Sobre os espaços para as aulas acontecerem no ambiente escolar, as autoras argumentam que o ideal seria ter várias salas acusticamente isoladas para a realização de trabalhos em grupo, o que é considerado raro de acontecer. Outros lugares, como quadras, biblioteca de música, corredores e outras salas, se disponíveis, podem ser usadas.

²⁴⁹ No original: “Many other opportunities will be created by teachers who understand the workings of their own schools, the interests of their students, and the opportunities for composing inherent in their musical worlds” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 267).

Segundo elas, o professor precisa ser criativo quanto ao espaço, e buscar espaços não ocupados. Muitos desses lugares não são apropriados, pois dificultam a escuta atenta em meio a tantos alunos produzindo, além de carecer de qualidade acústica, mas, com a composição se tornando mais comum na escola, espaços próprios podem ser feitos com o tempo.

Segundo as autoras, laboratórios com computadores, disponíveis para aulas de música (e outras expressões artísticas) estão cada vez mais comuns em escolas bem equipadas (nos EUA). O acesso à internet também é considerado necessário, para que os compositores compartilhem seus trabalhos.

Equipamento para programa de composição

No que se refere ao equipamento, para as autoras, o mais importante na realização dos programas de composição é o/um dispositivo de gravação, para registrar as criações dos alunos (processos e produtos). Elas afirmam que a sofisticação dos dispositivos deve melhorar, ao passo que os programas de composição crescem e se desenvolvem e que, até no caso dos alunos mais novos, deve haver algum dispositivo que eles consigam operar sem a ajuda do professor. Junto a isso, é dito que os alunos também precisam de maneiras de ouvir a gravação, com sistemas de reprodução sonora de qualidade. Câmeras para vídeos também podem auxiliar nos processos composicionais.

Além da voz, instrumentos feitos em casa e programas de composição, os alunos devem ter acesso a uma variedade de fontes sonoras para exploração, tais como percussão com e sem afinação, teclas, instrumentos temperados e não temperados, incluindo alguns que fogem das culturas musicais ocidentais. Mas elas frisam: “deve haver especialmente instrumentos de culturas não ocidentais representados pela etnia dos alunos daquela escola” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 269)²⁵⁰.

O corpo docente para os programas de composição

Quando se trata do corpo docente, as autoras afirmam que, embora qualquer educador musical possa auxiliar alunos a compor, de maneira geral, a composição deve ser ensinada por professores que buscam a composição como algo pessoal. A presença de um programa de composição nas escolas fará com que a própria presença da composição aumente com o tempo,

²⁵⁰ No original: “There should particularly be instruments from non-Western cultures represented by the ethnicity of the students in that school” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 269).

mas é importante considerar que “os professores têm que encontrar maneiras de aprimorar suas próprias habilidades para melhor atender às necessidades de seus alunos. Assim como em todas as áreas da música, a arte de compor e ensinar composição se desenvolve ao longo do tempo e com prática” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 269)²⁵¹.

Oportunidades para compartilhar as composições

O último tópico destacado pelas autoras, ao se propor implementar um programa de composição musical nas escolas, é que todos os alunos devem ter a oportunidade de finalizar e compartilhar seus trabalhos, seja em apresentações, em um site, por vídeos, DVDs, CDs. Para elas, se essas mostras das composições não são feitas em um ambiente competitivo e ameaçador, a maioria dos alunos gostam de compartilhar suas obras. No caso daqueles que não querem compartilhar, especialmente nos níveis iniciantes, isso deve ser respeitado.

Compartilhar os resultados em competições composicionais locais, regionais e estaduais pode ser uma forma de inspirar os alunos. Segundo as autoras, ao presenciarem as conquistas de seus colegas, os alunos podem encontrar inspiração e encorajamento para o seu próprio trabalho. É considerado comum que os participantes retornem às aulas de composição com um entusiasmo renovado e ideias “frescas” que podem ser compartilhadas com seus colegas (p. 270).

Avaliação dos programas de composição

Um aspecto que perpassa todo o livro e que é novamente destacado, no último capítulo, é a questão da avaliação nos programas de composição. Ao argumentar que o reconhecimento do programa composicional vem com o tempo, através das expectativas criadas na comunidade (alunos, pais, colegas), por meio das práticas composicionais educativas, as autoras destacam que o professor deve refletir sobre o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado, bem como planejar os próximos passos.

Indicadores de sucesso

Para as autoras, avaliar o sucesso do programa de composição por meio da participação

²⁵¹ No original: “teachers have to find ways to enhance their own skills in order to best serve the needs of their students. [...] Like all areas of music, artistry in composing and in teaching composition develops over time and with practice” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 269).

dos alunos em competições composicionais é considerado limitado, uma análise baseada em poucos exemplos. Para elas, “um fator que vale a pena considerar são as opiniões dos próprios alunos. [...] Perguntar aos alunos como eles se sentem em relação à composição pode ser uma experiência muito reveladora” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 270-271)²⁵². Saber como as crianças se relacionam com a composição após o acesso a ela é uma forma de compreender o desenvolvimento do programa.

Além disso, as autoras consideram também questionar os pais/responsáveis dos alunos, realizando perguntas como: eles acessam as produções dos alunos de alguma forma (sites, apresentações)? Eles valorizam as habilidades de se expressar por meio de sons? Segundo as elas, os pais têm o poder de validar verbalmente a inclusão do estudo de música na escola, se enxergarem a importância que ela tem para as crianças. Nesse sentido, os professores precisam ser proativos para manter os parentes informados a respeito do progresso de suas crianças, bem como das maneiras com que o programa pode auxiliar no crescimento musical e expressivo do aluno. Dessa forma, os pais terão uma compreensão aprimorada dos benefícios do programa de composição na vida de seus filhos e poderão apoiar de maneira mais efetiva a implementação desse tipo de instrução nas escolas. (p. 271).

Por fim, também consideram que outros profissionais da escola, professores, administradores, podem ajudar a validar o programa se virem o crescimento individual das crianças e o reconhecimento que o programa de composição traz para a comunidade escolar como um todo, quando bem feito. Professores de grupos musicais (*ensemble*) passam a ver os benefícios do programa de composição quando as habilidades de escuta e leitura musical dos alunos evoluem, bem como quando alunos entram nas turmas de grupo devido às experiências no programa de composição. Diretores podem gostar do programa devido ao reconhecimento público que o mesmo pode proporcionar, com apresentações artísticas. Além disso, “os diretores também gostam de se gabar sobre programas que estão na vanguarda da prática educacional” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 271)²⁵³. Ou seja, de maneira geral, defendem que toda a comunidade se beneficia. Um programa bem estabelecido pode conseguir financiamento/suporte inclusive de fora da comunidade escolar. “Os melhores programas são capazes de destacar indicadores desse apoio dentro da comunidade em geral” (KASCHUB;

²⁵² No original: “a factor worth considering is the opinions of the students themselves. [...] Asking students how they feel about composing can be a very revealing experience” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 270-271)

²⁵³ No original: “principals also like to boast about programs that are on the vanguard of educational practice” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 271).

SMITH, 2009, p. 271)²⁵⁴.

Uma visão para o futuro: o papel da composição na educação musical

Em suas palavras finais, as autoras destacam que planejar o currículo é uma forma de planejar novas maneiras de guiar o aprendizado. Na visão delas, toda criança pode desenvolver as habilidades necessárias para compor com as mais variadas ferramentas.

Salientam que, de maneira geral, a composição dos alunos é limitada às ofertas que a escola tem, bem como aos conhecimentos e experiências dos alunos e professores. Porém, para as autoras, “o que é necessário é a disposição de começar a incluir a composição em todos os níveis de ensino” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 272)²⁵⁵.

Inicialmente, a qualidade do programa varia muito. Porém, com prática e tempo, todos os envolvidos, professores e alunos, desenvolvem habilidades técnicas e artísticas levando a produtos de maior qualidade. Os alunos podem aprender a escutar criticamente e a receber críticas, bem como realçar suas habilidades, ao vivenciar a criação de outros.

Consideram que, com o tempo, será possível criar um curso de composição com a qualidade e magnitude dos programas focados em performance nos Estados Unidos. Com isso, as noções de talento musical se expandirão para além da performance. Isso porque ainda acreditam que, de maneira geral, os programas de composição permitem que alunos e professores representem seus sentimentos, experiências e compreensões de maneira intelectualmente satisfatória, emocionalmente engajante e profundamente humana (p. 272).

²⁵⁴ No original: “The best programs are able to point to indicators of that support within the larger community” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 271).

²⁵⁵ No original: “What is needed is the willingness to start including composition at all levels of schooling” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 272).

CAPÍTULO 4 - ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Neste capítulo apresenta-se estratégias e orientações para professores de música na escola que têm a composição musical como “fio-condutor” das suas atividades pedagógico-musicais. Exceto nas seções chamadas “Lições sugeridas” (*suggested lessons*), nas quais as autoras apresentam alguns quadros de “componentes importantes” com sugestões de atividades específicas para alunos em níveis específicos, elas praticamente não dedicam partes do livro para expor atividades. Em contrapartida, elas mencionam diversas ações pedagógicas e orientações no livro, principalmente, quando discutem os fundamentos teóricos dos seus projetos de composição. Essas ações pedagógicas, geralmente, são utilizadas para explicar e exemplificar esses fundamentos. Nesse sentido, elas procuram demonstrar como seriam suas ideias em ação na sala de aula.

Pensa-se que as estratégias e orientações selecionadas e expostas neste capítulo procuram destacar estratégias que podem clarificar as propostas de ensino da composição musical de forma a servir de diretrizes para suas atividades pedagógicas relacionadas com a aula de música e, mais especificamente, com o da composição. Essas estratégias não são atividades fechadas que podem funcionar como “receitas”, mas podem direcionar, orientar ações pedagógicas do professor.

Organizou-se este capítulo a partir de quatro temáticas: A primeira temática tratada tem como foco orientações relacionadas às “Capacidades composicionais” (Intenção, Expressividade e Artesanato artístico), tecidas ao longo do livro. O objetivo é fornecer uma sistematização dessas três capacidades, consideradas pelas autoras como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades composicionais básicas, de modo que o professor possa ter uma visão mais ampla do desenvolvimento musical e composicional do aluno.

A segunda temática destacada neste capítulo, é a das "Etapas composicionais". A importância dessa temática reside na sua sistematização das práticas de composição, permitindo sua análise e adaptação a diferentes contextos. Essas etapas são úteis não apenas para professores, mas também para músicos compositores e pesquisadores de forma geral. Conforme explicado pelas autoras, essas etapas não precisam ocorrer necessariamente em uma ordem fixa, mas são parte tanto da organização de projetos de composição para aulas de música quanto da composição de uma obra em si.

A terceira temática abordada neste capítulo é um dos aspectos mais importantes discutidos no livro analisado neste trabalho, que é o "Planejamento" utilizado para a realização

de projetos de composição na escola. Esse planejamento desempenha o papel de mapear os diversos aspectos que não apenas fundamentam a proposição de projetos e atividades de composição em prazos variados, mas também fornecem suporte para a execução das atividades de composição em sala de aula, levando em consideração as características dos alunos e o contexto em que estão inseridos.

Por último, são expostas bases para o ensino da composição e diretrizes de atividades realizadas em cinco níveis da educação escolar: primeiro na “Primeira Infância” (*Early Childhood*); segundo nas “Séries finais da *Elementary School*”; terceiro no período da “Transição para *Middle School*” composição nas 5ª e 6ª series” (pré-adolescentes); quarto a “Composição nas séries finais da *Middle School*”; o quinto é “Compondo na *High School*” - Ensino Médio (14 aos 17 anos). Essa organização traz uma ideia do ensino da composição na escola, pensada para diferentes níveis, tendo em vista a faixa etária dos alunos-compositores na escola. Tal como exposto, ao atribuir organização concebida de forma hierárquica dos conteúdos percebe-se uma perspectiva “cognitiva desenvolvimentista” para o ensino-aprendizagem da composição. No entanto, é importante mencionar que as autoras flexibilizam o desenvolvimento das habilidades e a relação com as idades atribuídas ao seu desenvolvimento.

4.1 Capacidades composicionais

As três “capacidades composicionais” são apresentadas, principalmente, no capítulo 2 do livro. Essas três capacidades composicionais são: “Intenção”, “Expressividade” e “Artesanato artístico” (*Artistic craftsmanship*), tidas, no livro, como necessárias para o desenvolvimento das habilidades de composição musical. Os alunos/compositores passam por estágios de desenvolvimento, começando como novatos, com muito pouca ou nenhuma experiência composicional prévia, depois se tornando intermediários com alguma experiência e, finalmente, avançados com um conjunto substancial de experiências.

Para o desenvolvimento dessas três capacidades composicionais são sugeridas ações que seriam importantes:

- 1 - **Estímulo à experimentação** - para desenvolver as capacidades composicionais, é considerado importante incentivar as crianças a experimentarem diferentes sons, gestos e técnicas musicais. Isso pode ser feito por meio de atividades de criação livre, onde as crianças têm a liberdade de explorar e descobrir sons que lhes interessam.
- 2 - **Estudo e compreensão de normas culturais** - sendo essencial que os compositores

compreendam as normas e estruturas musicais existentes em sua cultura. Isso permite que desenvolvam uma consciência da relação entre som e sentimento, bem como a capacidade de utilizar essas estruturas de forma expressiva.

3 - Desenvolvimento da consciência pessoal e interpessoal - os compositores devem desenvolver a capacidade de reconhecer e refletir sobre suas próprias respostas sentimentais à música, assim como considerar como os outros podem experimentar e reagir à música. Isso envolve o desenvolvimento da empatia musical e a capacidade de criar composições que possam evocar uma resposta emocional específica nos ouvintes.

4 - Desenvolvimento da imaginação musical - os compositores devem ser encorajados a imaginar sons e gestos musicais internamente, antes mesmo de executá-los ou escrevê-los. Isso envolve o desenvolvimento da capacidade de "escutar" a música mentalmente, o que permite que os compositores considerem o impacto sentimental dos sons e selecionem gestos musicais que correspondam às suas intenções.

5 - Exploração de estilos e convenções musicais - ao estudar e compreender estilos e convenções musicais existentes, bem como as regras que regem esses sistemas, se torna possível tomar decisões artísticas mais "informadas", seja seguindo as convenções existentes ou desafiando-as de forma significativa.

6 - Aprendizado técnico e habilidades musicais - o desenvolvimento das habilidades técnicas é considerado, pelas autoras, fundamental para o crescimento composicional. Isso envolve a aquisição de conhecimentos e técnicas musicais, como a manipulação de instrumentos, a notação musical, a harmonia, a melodia, entre outros. A prática regular e o estudo aprofundado são considerados essenciais para aprimorar essas habilidades.

7 - Feedback e revisão - os compositores devem receber *feedback* regular sobre seu trabalho, seja de professores, colegas ou ouvintes. Isso ajuda a desenvolver uma compreensão crítica da própria composição e a identificar áreas de melhoria. A revisão e o aperfeiçoamento contínuos são importantes para o crescimento e desenvolvimento das capacidades composicionais.

8 - Exposição a diversas obras e compositores – é visto como benéfico que os compositores sejam expostos a uma ampla variedade de obras musicais e compositores, tanto clássicos quanto contemporâneos. Isso amplia seu repertório de referências musicais e inspirações, além de promover a compreensão da diversidade de estilos e abordagens composicionais.

9 - Oportunidades de performance e compartilhamento – é importante proporcionar aos alunos-compositores oportunidades de apresentar e compartilhar suas composições com outros, seja por meio de apresentações ao vivo, gravações ou publicações. Isso não apenas pode promover a confiança e a motivação dos compositores, mas também lhes permite receber

feedback e experienciar a resposta do público às suas criações.

10 - **Acesso a recursos e tecnologias musicais** – o uso de recursos e tecnologias musicais pode ser uma estratégia interessante para o desenvolvimento das capacidades composicionais. Isso inclui o acesso a instrumentos musicais, *softwares* de composição, gravação e produção musical, que permitem aos compositores explorar uma ampla gama de possibilidades sonoras e expandir suas habilidades técnicas e criativas.

É importante mencionar que, para as autoras, essas estratégias podem ser adaptadas de acordo com o nível de desenvolvimento e experiência dos compositores, buscando desafiar e estimular seu crescimento gradual. Além disso, a interação com professores, colegas e ouvintes, bem como a exposição a diferentes obras e estilos musicais, também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades composicionais.

4.2 Etapas composicionais

Para organizar o trabalho da composição elas elencam etapas consideradas essenciais nesse processo. As autoras propõem as seguintes etapas composicionais, que não necessariamente ocorrem em uma ordem fixa apresentada²⁵⁶:

- 1 - Impulso e inspiração
- 2 - Planejamento
- 3 - Seleção de ferramentas e materiais de suporte/auxílio
- 4 - Exploração
- 5 - Geração de ideias
- 6 - Testagem e seleção de ideias
- 7 - Registro
- 8 - Montagem do produto
- 9 - Verificação do produto
- 10 - Desenvolvimento e extensão
- 11 - Revisão
- 12 - Editando
- 13 - Compartilhando e buscando *feedback*
- 14 - Performance
- 15 - Avaliação

²⁵⁶ Essas etapas podem também ser interpretadas como “processos composicionais”

15 - Recebendo críticas

De acordo com as autoras, a motivação para criar começa como um “**Impulso**”, mas tende a ser descrita como “**Inspiração**”, por estar ligada a algo fisicamente ou mentalmente tangível. Essa inspiração, que serve de impulso para o trabalho composicional, pode estar ligada a uma variedade de coisas, como ideias, sentimentos ou sons. Algumas composições são impulsionadas pela influência de obras de arte, literatura e teatro, enquanto outras encontram inspiração nas interações humanas ou nos movimentos dos animais em seus ambientes naturais. A fonte de inspiração pode variar entre algo profundo ou mais superficial, mas desempenha um papel relevante na maneira como os processos e produtos da composição se desenvolvem (p. 37).

A próxima etapa é a do “**Planejamento**”, apresentada no livro como “a orquestração de processos cognitivos e motivacionais diversos e interdependentes que são influenciados pelo contexto e que são reunidos em prol da realização de um objetivo”²⁵⁷ (Friedman; Scholnick, 1997, p. xi²⁵⁸ apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 37). E, no caso de não se ter um “Impulso” para compor, para as autoras, o planejamento pode ajudar a suprir essa etapa. Independentemente do planejamento ser encarado como uma etapa na qual o compositor vislumbra uma obra em sua totalidade antes de iniciá-la propriamente, ou se essa etapa acontece nos estágios iniciais de exploração sonora, quando o compositor interage com as ferramentas e fontes sonoras, para as autoras, ter uma visão clara e panorâmica de como será a peça, além de uma visão mais unificada do que será feito, no caso de contextos com mais de um compositor, será importante para que o projeto ocorra bem. Dentre os pontos a serem observados, nessa etapa, aponta-se no livro que se pode determinar o tempo que será usado na composição, os recursos necessários, a maneira com que os instrumentistas ou/e computador(es) irão apresentar a peça, dentre outros fatores.

A próxima etapa apresentada pelas autoras é a da “**Seleção de ferramentas e materiais que auxiliarão na confecção da composição**”. Elas que afirmam que existem dois tipos de materiais: aqueles usados para produzir sons, e aqueles usados para registrá-los (p. 38). Sabe-se que a escolha dos materiais é um dos fatores mais importantes na concepção de uma música. Elas afirmam que, em casos de compositores novatos, esses materiais podem ser mais

²⁵⁷ No original: “orchestration of diverse and interdependent cognitive and motivational processes that are influenced by context and that are brought together in the service of reaching a goal” (Friedman & Scholnick, 1997, p. xi apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 37).

²⁵⁸ Referência citada: FRIEDMAN, S. L.; SCHOLNICK, E. K. **The developmental psychology of planning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

determinantes que as próprias ideias musicais, algo que vai se tornando cada vez mais deliberado ao ponto em que os alunos ganham experiência e expandem suas paletas composicionais e portfólios (p. 38).

A etapa da “**Exploração**” das ferramentas é importante por permitir ao compositor se familiarizar com as ferramentas disponíveis, o que definirá uma boa parte da paleta sonora acessível para a composição. Além disso, essa exploração pode gerar uma série de ideias musicais que servirão de inspiração para toda a música, ou serão usados em algum momento, no trabalho imediato, ou em futuros.

Sobre a “**Geração/criação de ideias**”, as autoras comentam que compositores mais experientes tendem a desenvolver várias ideias para solucionar um problema, a fim de definir a melhor, já os menos experientes tendem a desenvolver apenas uma solução por problema. Sobre isso elas destacam que, a habilidade de gerar várias ideias (a chamada “*brainstorming*”) é importante, pois o apego a uma única ideia pode limitar ou até mesmo interromper o processo de composição.

Depois que várias ideias forem levantadas, passa-se para a etapa de “**Testar e selecionar as ideias**” para a composição. Esse processo, geralmente, é composto por dois momentos: no primeiro as ideias são comparadas umas com as outras, e no segundo busca-se incluir a ideia predileta na obra como um todo. Nessa etapa, quando a composição acontece em grupo, as autoras salientam que existe o desafio de se determinar quais perspectivas serão adotadas, e quais serão deixadas de lado. Por isso, deve-se desenvolver estratégias para que haja debates, e as ideias a serem incluídas no projeto final sejam justificadas e/ou votadas.

Outra etapa importante é a da “**Preservação**” ou “**Registro**” das ideias e produtos sonoros/musicais. Segundo as autoras, em algum momento no processo de criação os compositores devem decidir se irão confiar seu trabalho à memória, se será necessário escrever algo ou se serão usados dispositivos de gravação (p. 40). Esse registro pode se dar a partir das repetições, ou o uso de uma memória “coletiva”, na qual cada músico/instrumentista memoriza uma parte do todo. A notação musical, seja a tradicional ou não, surge quando a memória não é suficiente para guardar as informações necessárias. Uma outra forma apontada de preservar as ideias musicais é usar dispositivos eletrônicos, que permitem que o compositor não só grave sons, como permite com que ele componha peças inteiras sem o uso de um instrumento acústico ou elétrico, através dos chamados “instrumentos virtuais”.

Como a composição se dá na junção de várias ideias musicais selecionadas, é comum que seja necessário um momento para “**Montar o produto**”, montar a composição. Seja a composição feita solitariamente ou de maneira colaborativa, os compositores tendem a juntar e

a ensaiar as partes a partir do momento que foram geradas, testadas e selecionadas. Já quando o trabalho composicional acontece em grupo eles dividem as partes da composição entre os integrantes e, geralmente, montam as partes quando todos terminaram. De acordo com as autoras, esse processo pode ser muito desafiador para novatos, pois eles podem encontrar dificuldade para alinhar e sincronizar as partes e alcançar um produto que corresponda às suas intenções iniciais (p. 41).

Concomitante a isso, é importante que haja uma “**Verificação do produto**” que está sendo criado. De acordo com as autoras, existem três momentos cruciais para que haja essa verificação: nos momentos iniciais - quando duas ideias e gestos musicais testados são unificados; toda vez que uma ideia nova é acrescentada ao trabalho; e quando a composição está em sua primeira versão “completa”, momento no qual os compositores verificam a composição como um todo.

Uma outra etapa do processo composicional, estruturado pelas autoras, é a de “**Desenvolvimento e Extensão**”. O desenvolvimento se caracteriza pela “expansão de ideias musicais existentes de forma horizontal ou vertical”, enquanto que a extensão “requer a adição de ideias musicais novas a um trabalho existente”²⁵⁹ (FOLKESTAD, 1996²⁶⁰ apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 42). Como acreditam que compositores iniciantes tendem a passar mais tempo procurando ideias do que as desenvolvendo e expandindo, essa etapa, para as autoras, pode ser vista em maior frequência nos processos composicionais de compositores intermediários e avançados, aqueles que adquiriram habilidades composicionais básicas, atraídos pela criação de peças mais longas, com várias camadas, semelhantes às encontradas regularmente em seus próprios ambientes sonoros (p. 43).

A “**Revisão**” acontece no momento em que o aluno/compositor decide averiguar se sua composição/produto final alcançou a intenção da qual ela foi criada para cumprir. As autoras comentam que, se a resposta for “sim”, essa etapa tende a ser rápida, mas se a resposta for diferente disso, a composição deve passar por novas análises, mais substanciais. Essa etapa, geralmente, se inicia com uma escuta crítica e objetiva da obra, com isso pode-se rever a maneira com que as decisões foram tomadas, quais argumentações foram oferecidas para as várias ideias ou pares de ideias e até mesmo se a intenção original foi suficiente (p. 43). Alguns compositores podem gostar dessa etapa, considerando-a como revitalizadora, enquanto que

²⁵⁹ No original: “expansion of existing musical ideas in either horizontal or vertical fashion” [...] “requires the addition of new musical ideas to an existing work” (FOLKESTAD, 1996 apud KASCHUB; SMITH, 2009, p. 42).

²⁶⁰ FOLKESTAD, G. **Computer based creative music making**. Goteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1996.

outros podem ficar desapontados, querendo largar o projeto da maneira que está. De maneira geral, os alunos/compositores esperam que seus esforços adicionais levem a um produto melhor.

A “**Edição**” pode acontecer tanto durante o processo composicional quanto no final, e serve para corrigir problemas mecânicos ou musicais, nesse sentido, já que “a edição musical aprimora a clareza, a coerência, a voz e o estilo de uma composição por meio de pequenos refinamentos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 42-43)²⁶¹. Nessa etapa, por razões musicais ou para facilitar a performance, motivos rítmicos são ajustados, partituras são refinadas, timbres são revistos e repensados.

“**Compartilhar e buscar *feedback***” durante o processo composicional também é uma etapa mencionada como importante para o processo de ensino-aprendizagem musical, seja para celebrar conquistas, seja para expor os resultados de desafios, geralmente, os alunos-compositores gostam de compartilhar suas obras, mas podem não apreciar críticas (mesmo que construtivas). Isso pode ser parcialmente trabalhado nas composições feitas em grupo, quando avaliam as ideias apresentadas imediatamente. Eles apresentam suas opiniões e determinam que ideias devem ser aceitas ou recusadas. Porém, caso não dê para realizar essas interações “informais”, as autoras comentam sobre a possibilidade de criação de momentos de apresentações entre compositores. As performances de obras ainda não finalizadas (*works in-progress performances*) possibilitam, aos compositores, questionar uns aos outros a respeito de detalhes técnicos e musicais específicos. Caso o tempo seja curto, uma outra possibilidade é colocar os compositores em pares, para discutir seus trabalhos, objetivos e dúvidas. O importante é que os compositores se beneficiem com as perspectivas de outros.

Mesmo que alguns compositores prefiram manter certas composições para si, segundo as autoras, um dos momentos mais excitantes do processo composicional tende a ser a etapa da “**Performance**”. Por isso, a preparação para a performance requer um planejamento cuidadoso para garantir que detalhes importantes não sejam negligenciados (p. 45). As composições apresentadas pelo próprio compositor não requerem tantos ensaios, uma vez que a concepção da peça está em posse e à mercê do próprio músico compositor. Porém, no caso de composições apresentadas por outros músicos, tais músicos se beneficiam ao ter tempo para aprender suas partes, interagir com o compositor e com os outros intérpretes (p. 45). E, no caso de músicas apresentadas por computadores, mesmo que a música esteja pronta para ser tocada, um tempo adicional pode ser considerado importante para verificar todo o sistema de som necessário para

²⁶¹ No original: “musical editing enhances the clarity, coherency, voice, and style of a composition through minor refinements” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 42-43).

apresentar a obra à audiência esperada.

Não se esquecendo de que as propostas das autoras estão dirigidas para ambiente de ensino-aprendizagem escolar, um ambiente, a próxima etapa abordada pelas autoras é a da “**Avaliação**”. A avaliação, geralmente formalizada por professores e/ou pesquisadores, não acontece somente após a performance, afinal, “a primeira avaliação que os compositores fazem é uma *checklist* mental, para confirmar se as intenções foram cumpridas” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 45)²⁶² O próprio compositor avalia sua obra durante e após a performance, como em um ensaio por exemplo, além de avaliar a performance do(s) músico(s)/compositor(es). Isso significa que, quando os compositores recebem as avaliações ditas “formais” de outros, eles já passaram um tempo considerando alguns prós e contras da obra. Aqueles que se agradam com a obra tendem a acreditar que tiveram ideias fortes ou um bom trabalho em grupo. Já aqueles que expressaram insatisfação com os resultados normalmente associam esses resultados a questões como a dificuldade de integrar sons externos com modelos internos, descontentamento com a tarefa designada, problemas na dinâmica do grupo, dificuldades na organização ou execução e falta de tempo de trabalho adequado (p. 46).

E, por fim, a última etapa abordada pelas autoras é “**Recebendo críticas**”. Segundo elas, as críticas devem acontecer depois que o compositor atingiu um ponto de satisfação a respeito do produto (p. 46), ou seja, quando a obra for tida como finalizada. Devido à responsabilidade direta do compositor para com a música, críticas podem ser levadas para o lado pessoal, positiva ou negativamente. Esse processo envolto e engajado em um ambiente de criticismo musical, no qual é possível criticar e ouvir críticas, proporciona, segundo as autoras, aprendizados a respeito das várias formas que as pessoas têm, de compreender “música”. Nesse sentido, à medida que os alunos/compositores aprendem a apreciar e analisar as obras dos outros, eles também desenvolvem habilidades para entender os comentários que recebem em resposta às suas próprias composições (p. 46).

Essas etapas compõem o processo composicional proposto pelas autoras, que pode variar em ordem e intensidade dependendo do contexto e do compositor.

4.3 Planejamento

O planejamento na proposta apresentada no livro é considerado um guia para elaboração dos projetos de composição na escola. Um guia porque coloca em questão os muitos

²⁶² No original: “The first evaluation that composers complete is a mental checklist confirming that intentions have been fulfilled” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 45).

aspectos que devem ser considerados, desde aqueles servem que como ponto de partida para uma ação pedagógica (como as “características dos alunos”) até os processos de avaliação necessários para se ter um *feedback* do trabalho realizado, bem como as conexões possíveis, consideradas até como possibilidades de projeções para continuidade de projetos futuros relacionados com a composição.

4.3.1 Características dos compositores

Os aspectos a serem observados quando se trata do Planejamento de atividades de composição na/para a escola dão direcionamento ao professor de forma garantir, de acordo com as autoras, que sejam adequadas às características dos alunos, criando um ambiente propício para a expressão criativa e o sucesso na composição musical.

- 1 - Considerar a idade dos alunos e suas características individuais ao planejar atividades de composição.
- 2 - Levar em conta o nível de habilidade dos alunos como intérpretes e compositores.
- 3 - Adaptar as atividades de composição para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.
- 4 - Avaliar o ambiente em que a composição ocorrerá, seja na escola, em casa ou em outro local.
- 5 - Considerar os recursos disponíveis para os alunos, levando em conta as diferenças entre um laboratório de computadores, um estúdio instrumental privado, uma sala de ensaio, entre outros.
- 6 - Determinar o tempo disponível para a criação da composição, levando em consideração prazos e permitindo um tempo adequado para explorar soluções criativas.
- 7 - Estabelecer um senso de conclusão, evitando que o processo de composição se estenda indefinidamente.

4.3.2 Foco e princípios musicais/composicionais de apoio

As estratégias, consistem em “princípios base” que visam desenvolver a Expressividade artística dos alunos por meio do entendimento e aplicação dos “princípios musicais” (som e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e liberação, estabilidade e instabilidade), bem como da utilização consciente dos elementos musicais e técnicas composicionais.

- 1 - **Focar nos princípios musicais** - O professor deve orientar os alunos a concentrar-se nos princípios de som e silêncio, movimento e estaticidade, unidade e variedade, tensão e liberação, estabilidade e instabilidade. Isso, para as autoras, ajuda os alunos a criar peças mais expressivas;
- 2 - **Conectar os princípios musicais à experiência humana** – o professor deve ajudar os alunos a entender a relação entre os princípios selecionados e as respostas emocionais que as pessoas experimentam ao ouvir a composição. Isso ajuda a desenvolver a habilidade composicional de conectar os princípios à experiência humana.
- 3 - **Incluir múltiplos princípios** - embora, para as autoras, uma aula possa ter um foco específico em um princípio musical, os outros princípios também devem ser incluídos, conforme o professor considerar apropriado. Os princípios raramente operam isoladamente, e os alunos podem se beneficiar da aplicação de vários princípios em suas composições.
- 4 - **Enfatizar os elementos musicais** - os elementos musicais são as ferramentas que um compositor usa para expressar os princípios musicais. O professor deve planejar lições que abordem esses elementos de forma a aprimorar a musicalidade das composições dos alunos.
- 5 - **Utilizar técnicas composicionais** - a expressão dos princípios musicais requer o uso de técnicas composicionais. O professor deve ajudar os alunos a entender como combinar os elementos musicais com as técnicas composicionais para criar composições mais expressivas.
- 6 - **Considerar o impacto dos princípios ao estruturar as atividades** - ao planejar as atividades o professor deve pensar nas várias maneiras pelas quais os princípios podem impactar o planejamento de atividades. Isso envolve considerar como os princípios podem ser aplicados para atingir os objetivos desejados e transmitir expressividade na composição.

4.3.3 Capacidades composicionais

Estratégias para o desenvolvimento das “Capacidades composicionais” que, como apresentadas ao longo do livro, estão relacionadas com Intenção, Expressividade e “Artesanato artístico” (*Artistic craftsmanship*):

- 1 - **Incluir a “Intenção” nas atividades propostas** - os professores devem planejar momentos para discutir a Intenção composicional com os compositores. Isso pode ser feito através de perguntas sobre o que a peça se trata e que sentimentos o compositor está tentando evocar. Mesmo quando o professor determina a atividade composicional, os alunos devem ser encorajados a adicionar sua própria intencionalidade à tarefa.
- 2 - **Explorar a “Expressividade”** - os professores devem discutir a expressividade com os compositores, ajudando-os a expandir suas capacidades expressivas. Isso pode ser feito através

da audição e discussão das composições uns dos outros ou durante atividades composicionais. A expressividade deve ser um foco em cada projeto de composição.

3 - Equilibrar “Artesanato artístico” (*Artistic craftsmanship*) - os professores devem incluir essa “capacidade composicional” nos planos, no entanto, garantindo que ela não predomine a tarefa composicional. Para as autoras, o crescimento na arte da composição deve ser baseado em um crescimento na intenção expressiva. As habilidades de composição devem ser ensinadas de forma orientada pelo interesse dos compositores, respondendo às suas perguntas e fornecendo exemplos. Estudos composicionais (*etudes* – estudos técnicos) podem ser criados como exercícios direcionados para praticar habilidades específicas.

4 - Facilitar discussões em grupo - as discussões facilitadas pelo professor em contextos de grupo são valiosas para o compositor da peça em discussão e também para os outros membros do grupo. Isso permite a exploração das técnicas e habilidades utilizadas na composição, bem como a compreensão de como essas escolhas afetam o resultado final.

4.3.4 Contexto composicional

As orientações abaixo, também destinadas aos professores, visam enriquecer a experiência dos estudantes na composição musical, permitindo que eles explorem diferentes abordagens e desenvolvam suas habilidades composicionais de maneira abrangente.

1 - Levar em consideração o ambiente onde a composição ocorrerá - como uma sala de ensaio, uma sala de aula ou outro espaço disponível. Isso pode impactar na dinâmica e nas possibilidades de composição.

2 - Adaptar o contexto social no qual o projeto de composição ocorrerá - isso envolve pensar em como os alunos estão se relacionando entre si, se estão trabalhando em conjunto, em grupos menores, em pares ou individualmente. O professor pode explorar diferentes dinâmicas sociais para promover a colaboração e a expressão criativa.

3 - Flexibilização na formação de grupos - sendo que o professor pode variar a formação dos grupos alunos-compositores de acordo com as preferências e níveis de habilidade dos alunos. Alguns alunos podem preferir trabalhar em duplas, enquanto outros se sentem mais confortáveis em grupos maiores. O professor deve levar em consideração essas preferências para criar um ambiente de composição favorável.

4 - Exposição dos alunos a diferentes contextos - o que inclui trabalhar como parte de um conjunto musical, colaborar com um compositor convidado ou criar individualmente. Dessa

forma, os alunos podem ampliar suas experiências composicionais e desenvolver habilidades em diferentes configurações.

5 - Estímulo à criatividade encorajando a criatividade dos alunos em todos os contextos composicionais e de diferentes maneiras - isso pode envolver a introdução de desafios, exercícios de improvisação, exploração de diferentes estilos musicais e a valorização da expressão individual dos alunos.

6 - Acompanhamento individualizado - já que o professor deve estar atento ao progresso e às preferências de cada aluno em relação aos contextos composicionais. Isso permitirá que o professor ofereça suporte personalizado, incentivando o crescimento individual e adaptando as atividades para atender às necessidades de cada aluno.

7 - Planejamento estruturado - no qual as atividades de composição devem considerar meticulosamente os objetivos de aprendizagem, o tempo disponível, os recursos necessários e as restrições do ambiente. Um planejamento estruturado poderá ajudar a criar um ambiente de composição produtivo e envolvente para os alunos.

4.3.5 Ferramentas composicionais

4.3.5.1 Ferramentas de produção sonora

As autoras listam sete “**Ferramentas de produção sonora**” abaixo:

1 - Ao considerar o ambiente no qual a composição ocorre - o professor deve levar em conta quais ferramentas estão disponíveis nesse contexto. Por exemplo, se o ambiente for um laboratório de informática, os compositores têm acesso a sons no computador e na internet.

2 - Levar em conta as limitações das ferramentas - como as restrições de uma tela de computador que podem reduzir a visão da peça. Isso é especialmente importante para jovens ou compositores inexperientes, para os quais é importante ver a obra em seu todo;

3 - Ênfase do professor no pensamento e na criação sonora - garantindo que o foco esteja no som, mesmo quando as ferramentas permitem a criação visual. As ferramentas visuais devem ser auxiliares para a composição, não um substituto para ouvir o que está sendo criado.

4 - Exploração de diferentes fontes sonoras (instrumentos musicais, a voz humana e sons encontrados) - deve ser incentivado aos alunos experimentarem diferentes fontes sonoras. Isso amplia a criatividade dos alunos e ajuda-os a entender como os sons são produzidos e modificados.

5 - Adaptação de ferramentas de composição às necessidades dos alunos - como suas preferências e habilidades dos alunos. Alguns alunos podem preferir trabalhar em grupos, enquanto outros preferem trabalhar individualmente. O professor deve fornecer oportunidades para que os alunos explorem diferentes ferramentas e contextos de composição.

6 - Integrar a composição nas aulas de instrumentos - pois isso ajuda os alunos a desenvolver habilidades de execução e compreensão da notação musical. Os alunos podem criar suas próprias peças com base nas habilidades que estão aprendendo, o que fortalece sua compreensão musical.

7 - Promover a diversidade de ferramentas - ao garantir que os alunos tenham a oportunidade de explorar e criar com uma variedade de ferramentas ao longo do ensino e aprendizagem musical. Assim como os alunos aprendem a usar diferentes materiais artísticos em momentos diferentes, eles devem ser expostos a diferentes ferramentas de composição musical em momentos apropriados e para diferentes propósitos. O professor deve orientar os alunos na escolha das ferramentas mais adequadas para suas composições.

4.3.5.2 Ferramentas de registro

Quando se trata das ferramentas de registro/documentação sonora, as autoras expõem também sete ações importantes:

1 - Exploração de formatos alternativos de registro e adaptar à idade e experiência dos alunos - é recomendado que, para compositores jovens e iniciantes, o uso da notação musical tradicional seja adiado, incentivando-os a criar sistemas de notação inventados ou fazer gravações de áudio. Conforme os alunos ganham mais experiência na criação sonora, o professor pode gradualmente introduzir a notação musical tradicional como uma ferramenta de registro. O professor deve encorajar os alunos a utilizar formatos de registro que não exijam conhecimento da notação musical padrão. Isso pode envolver a criação de notações gráficas ou outros sistemas de símbolos inventados pelos alunos para registrar suas composições.

2 - Utilizar gravações de áudio, utilizando computadores ou outros dispositivos de gravação - o professor pode sugerir o uso de gravadores de áudio ou *softwares* de gravação para capturar as criações musicais dos alunos.

3 - Transcrição de gravações pode ser importante para criação partituras tradicionais - principalmente, alunos-compositores avançados. Isso permite que as composições sejam documentadas em um formato reconhecido e facilita a interpretação e reprodução por outros músicos.

4 - **Uso de cadernos de esboços ou registros digitais** - oportunizando os alunos a criarem registros dos esboços das suas composições em cadernos ou registros digitais em seus computadores, para armazenar suas composições transcrições e ideias futuras. Isso permite que eles organizem e acessem facilmente seu trabalho ao longo do tempo.

5 - **Avaliação da necessidade de notação tradicional** - em algum momento da atividade de composição se dá, de acordo com as sugestões das autoras, quando a notação inventada ou outros meios de registro não forem suficientes para atender às necessidades dos alunos. O foco deve estar na expressão musical e no pensamento crítico dos alunos, em vez de apenas na notação.

6 - **Introdução da notação musical tradicional deve ser realizada progressivamente** - o uso da notação musical tradicional deve ser adiado até que os alunos tenham adquirido alguma experiência na criação sonora. Acreditam que quando os alunos têm um motivo pessoal para usar a notação, como querer registrar e compartilhar uma composição que criaram, eles aprendem mais rapidamente e com maior interesse.

7 - **Promoção da autonomia e valorização do trabalho criativo dos alunos** - pode se dar quando o professor incentiva os alunos a serem responsáveis pela documentação de suas próprias composições, seja por meio de registros pessoais, gravações ou notações.

É importante que o professor seja flexível e adapte as estratégias de registro de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, incentivando a criatividade e a exploração enquanto proporciona meios adequados para registrar as composições musicais.

4.3.5.2.1 Portfólios

Já o “portfólio” é uma das propostas de registro do processo criativo dos alunos, o que será importante para avaliação do processo individual de cada um. O portfólio é um caderno no qual os alunos e professores registram os trabalhos feitos. As autoras apresentam quatro tipos de portfólios:

- 1 - O "**portfólio de processo**", no qual são registrados rascunhos iniciais de peças, ideias para próximos projetos, comentários de colegas ou professores, revisões e peças concluídas (p. 100);
- 2 - Um **portfólio para as “melhores obras”** do aluno, esse é um portfólio bom para ser apresentado a uma audiência mais robusta, e pode servir como uma função de *gatekeeper* (alguém ou alguma coisa que controla ou regula o acesso a oportunidades, recursos ou programas) para permitir a qualificação para algo, como em um programa avançado ou em

programas mais especializados para estudantes com interesse e “habilidade excepcionais” (p. 100);

3 - O “**portfólio de classe**”, exclusivo do professor, que conterà todos os trabalhos feitos em sala, e que pode ser usado para classificar ou ordenar pessoas e funções, assim como fazer testes (p. 100); e

4 - O “**portfólio de programa**”, também organizado pelo professor, que conterà uma coleção dos melhores trabalhos da turma, em um único programa, que poderá ser apresentado em um recital de final de ano, por exemplo. Pode ser um CD, um site, uma coleção de partituras, mas é importante que todos os alunos incluídos no portfólio recebam uma cópia do mesmo.

4.3.5.2 Criando os “Cadernos de esboços”

O objetivo do “Caderno de esboços”, tal como exposto pelas autoras, não é ser preciso, mas sim garantir que o compositor consiga registrar suas ideias musicais antes que elas sejam esquecidas. Esses esboços podem ser feitos a partir de um curto fragmento com duas ou três notas, ou até a partir de anotações com sugestões de como determinada ideia musical pode se desenvolver ao longo de uma peça (p. 109). Independentemente do que seja, um caderno, um programa de computador, é importante que esse espaço de esboços seja de fácil portabilidade, já que, segundo elas “compositores nunca sabem quando uma boa ideia pode surgir” (p. 109)²⁶³.

De acordo com as autoras, cada aluno terá sua maneira de registrar. Alguns podem ter preferência por informações visuais, e podem fazer desenhos para registrar as ideias musicais, outros podem preferir textos, fotos, obras de arte, independentemente da forma que as anotações tiverem, quaisquer métodos que ajudar os alunos a preservar suas ideias são aceitáveis (p. 110).

Estruturando um “Caderno de esboços”

Segundo as autoras, é comum que compositores trabalhem com várias peças ao mesmo tempo. Para que os projetos não se misturem, elas apresentam uma estrutura de organização do “Caderno de esboços” em sete partes/seções, são elas: (1) “Minhas ideias”, (2) “Esboços”, (3) “Compartilhando”, (4) “Revisão”, (5) “Edição”, (6) Performance, (7) Publicados (p. 110).

Na seção “**Minhas ideias**” estarão as ideias musicais que poderão se tornar algo “maior”; a seção “**Esboços**” conterà pequenos trechos musicais, que poderão ser utilizados futuramente na criação de uma peça musical.

²⁶³ No original: “composers never know when a good idea might strike” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 109).

Já as ideias presentes no “Esboço” que forem tomando forma podem ser compartilhadas com a comunidade de compositores da escola para obter *feedback* de colegas, compositores mais experientes e professores, e por isso vão para a terceira seção: “**Compartilhando**”, para que o aluno registre os *feedbacks*.

Após receber comentários a respeito de suas obras, ou por desejo próprio, é comum que os alunos retornem à composição para repensá-la e reestruturá-la. O espaço para esse ato é chamado pelas autoras de “**Revisando**”. Nele as peças são refinadas e as reflexões a respeito dos *feedbacks* são colocadas em prática. De acordo com as autoras, as peças podem ser movidas entre as etapas de "revisão" e "compartilhamento" várias vezes antes de progredir para a próxima seção, chamada de "edição". (p. 110-111).

Na próxima seção, “**Edição**”, a obra já está quase pronta. Nela as peças precisam ser verificadas minuciosamente quanto à precisão e à correlação das peças em trabalhos com várias partes (ou movimentos). Quaisquer pequenos problemas musicais devem ser resolvidos. Uma ferramenta citada pelas autoras, útil para esse momento, são os programas de edição de partituras. De acordo com elas, ao permitir ouvir e ver as obras em tempo real, esses softwares podem reduzir consideravelmente o tempo de edição (p. 111).

Assim que editado, passa-se à próxima seção, o planejamento da “**Performance**”. Nessa etapa o compositor irá determinar a data e o local da apresentação, garantir os artistas que participarão e planejar os ensaios de sua peça. Segundo as autoras, “jovens compositores precisam ouvir suas obras estreadas em ambientes apoiados por suas famílias, amigos e colegas. Essas apresentações permitem que os esforços dos alunos sejam reconhecidos e honrados (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 111)²⁶⁴.

Por fim, na última seção “**Publicado/gravado**”, geralmente em um espaço separado das outras 6, ficam as composições que passaram por todas as etapas anteriores e se encontram prontas para circulação entre outros músicos e públicos de fora da comunidade escolar.

4.3.6 Pré-requisitos

Essas propostas das autoras podem ajudar o professor a refletir sobre os pré-requisitos necessários para o ensino da composição musical e a adaptar sua abordagem de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos.

²⁶⁴ No original: "young composers need to hear their works premiered in settings supported by their families, friends, and peers. These performances allow the efforts of students to be acknowledged and honored" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 111).

- 1 - O professor deve avaliar os conhecimentos conceituais necessários para realizar com sucesso a tarefa de composição. Isso envolve determinar o que os alunos já sabem sobre o assunto e o que eles precisam aprender para avançar.
- 2 - A identificação de habilidades musicais específicas e relevantes que os alunos precisam ter para realizar a tarefa, o que pode incluir habilidades de performance musical, habilidades perceptuais e habilidades expressivas. O professor deve considerar quais habilidades são necessárias e quais podem ser desenvolvidas ao longo do processo.
- 3 - Ter em vista o conhecimento intuitivo dos alunos que os alunos trazem consigo. Isso inclui sua “compreensão intuitiva” de como a música funciona, seu senso de ritmo, fraseado e outros elementos musicais. O professor deve estar ciente das diferenças culturais e individuais nesse tipo de conhecimento dos alunos.
- 4 - Testar e ajustar os pré-requisitos para as atividades propostas à medida que o projeto de composição avança - se os alunos estiverem tendo dificuldades, o professor pode precisar ajustar ou reavaliar os pré-requisitos, fornecendo suporte adicional ou adaptando a abordagem conforme necessário.
- 5 - Adoção de uma abordagem progressiva sobre os pré-requisitos à medida que os alunos avançam nas etapas de desenvolvimento como compositores. Conforme os alunos adquirem mais experiência e habilidades, os pré-requisitos podem se tornar mais complexos e exigentes, permitindo que os alunos se desafiem e cresçam em suas capacidades de composição.
- 6 - Incentivo da participação ativa dos alunos no estabelecimento dos pré-requisitos. Isso pode envolver discussões em sala de aula, atividades de exploração e reflexão sobre as necessidades individuais dos alunos. Ao envolver os alunos nesse processo, o professor pode ajudá-los a desenvolver um senso de propriedade e responsabilidade em relação aos pré-requisitos estabelecidos.

4.3.7 Atividades co-composicionais

Para direcionar o professor nessas atividades “co-composicionais”, as autoras sugerem realizar as seguintes reflexões:

- 1 - Esta música exemplifica o “Artesanato artístico (*Artistic craftsmanship*) e qualidade encontrada neste gênero ou estilo?
- 2 - O que os alunos já sabem, conhecem sobre música?
- 3 - O que os alunos podem identificar nessa seleção de exemplos musicais?
- 4 - O que os alunos podem ouvir nessa seleção? Qual é o seu valor pedagógico?

5 - Esta seleção tem duração apropriada para os alunos? Ela pode ser extraída de forma eficaz e musical?

6 - Que tipo de atividade os alunos podem fazer para demonstrar sua capacidade de identificar elementos nessa seleção?

4.3.8 Diretrizes da tarefa

As estratégias abaixo podem auxiliar os professores na criação de diretrizes claras e abrangentes, garantindo que os alunos compreendam as expectativas e os objetivos da atividade.

1 - Definição do produto da criação pretendido - o professor deve decidir se a tarefa é um estudo de composição ou uma composição completa, estabelecendo claramente o objetivo final da atividade.

2 - Estabelecer tempo de duração mínimo e máximo que a composição deve ter - definindo limites para orientar os alunos na criação de sua obra.

3 - Especificação dos princípios, técnicas ou elementos musicais - que devem ser incluídos na composição - pode abranger aspectos como harmonia, ritmo, melodia, forma, entre outros.

4 - Determinar o tempo para elaboração do trabalho e tempo disponível em aula - definindo quanto o tempo adicional fora dela, o que permite que o professor estabeleça um cronograma adequado para a atividade.

5 - Especificação do modo de registro da composição - podendo incluir opções como escrever em partitura, gravar em áudio ou vídeo, ou utilizar ferramentas digitais.

6 - Definição dos detalhes de compartilhamento ou apresentação da peça composta – o que pode envolver performances ao vivo, apresentações em sala de aula, publicação em um ambiente digital ou qualquer outra forma de divulgação.

7 - Identificação do público-alvo para o qual a composição será destinada - o que pode incluir colegas de classe, o professor, familiares, amigos ou um público mais amplo. Conhecer o público-alvo ajuda a adequar a apresentação e a comunicação da obra.

4.3.9 Fazendo conexões

As conexões esperadas pelas autoras são aquelas relações estabelecidas a partir do projeto de composição realizado. As estratégias a seguir foram retiradas e elencadas a partir do componentes do planejamento denominado “Fazer conexões”:

1 - Incluir projetos de composição nas aulas de instrumento das crianças para facilitar o aprendizado das técnicas do instrumento, tocar com expressividade e ler notação com fluência.

- 2 - Ouvir e valorizar as canções das crianças pequenas para estimular seu canto.
- 3 - Estimular os alunos a ouvir com mais atenção outras obras ao criar suas próprias composições.
- 4 - Pensar em uma variedade de extensões, ampliações, novidades para os projetos de composição, considerando o que os alunos podem fazer na próxima aula e procurando uma relação clara com o trabalho anterior.
- 5 - Considerar o próximo projeto de composição após a conclusão do atual, consultando os alunos sobre suas ideias.
- 6 - Estender o trabalho de composição para casa, solicitando que os alunos reproduzam gravações ou executem suas peças para os membros da família.
- 7 - Enviar composições concluídas para casa com os alunos, acompanhadas de um bilhete do professor, ou postar os projetos em um site escolar e incentivar os pais a ouvi-los e apoiar seus filhos com comentários positivos.
- 8 - Transformar atividades de criação de novas letras em projetos de composição reais por meio de colaboração entre professores de música, professores de outras vertentes curriculares e alunos.
- 9 - Colaborar com outros professores para criar e apresentar espetáculos relacionados a áreas de aprendizados (matérias/conteúdos) específicos.
- 10 - Envolver as crianças na criação de materiais para eventos escolares, como comemorações na escola, para torná-los mais interessantes para o público.
- 11 - Desenvolver projetos temáticos, como o "*Camp Skeeter*"²⁶⁵, envolvendo atividades de composição de logotipos e canções-tema para os participantes.
- 12 - Incentivar as crianças da pré-escola a criar músicas para seus professores e cantá-las em cerimônias de formatura.
- 13 - Adicionar música aos programas escolares estabelecidos para enriquecer a vida escolar e permitir que jovens compositores contribuam de forma significativa.

²⁶⁵ Atividade realizada durante a última semana de aula em escolas de primeiro e segundo ano. O projeto simula um acampamento de verão na floresta, no qual os alunos participam de atividades relacionadas a essa temática. Parte do exercício envolve os alunos projetando logotipos para as cabanas dos grupos de alunos e criando canções-tema para os participantes do acampamento. É uma oportunidade para os alunos exercitarem sua criatividade e expressão musical, além de proporcionar uma experiência divertida e envolvente dentro do ambiente escolar. (Camp Skeeters is one of the four senior section camps in British Columbia run throughout the scouting and guiding year. We provide a fun and safe atmosphere where scouting and guiding youth can network and have fun with their peers).

<https://www.skeeter.ca/#:~:text=What%20is%20Camp%20Skeeter,have%20fun%20with%20their%20peers> . .

14 - As autoras consideram importante reconhecer a composição como uma jornada íntima e intelectualmente exigente que se baseia nas experiências musicais pessoais do aluno e afeta suas experiências futuras, alterando sua percepção do mundo musical.

4.3.10 Avaliação das composições

A avaliação tem um papel muito importante na proposta de ensino da composição musical em escolas de educação básica estadunidenses. Por um lado, no capítulo 4, a avaliação tem um lugar na organização e estruturação do planejamento das atividades realizadas nos projetos de composição, bem como uma perspectiva pedagógica para construir um processo “controlado” e, ao mesmo tempo, que a preocupação com a organização das diferentes modalidades de avaliação, bem como os seus respectivos tipos com seus objetivos.

No planejamento das atividades, as autoras destacam a importância do componente "Avaliação", e apresentam cinco questionamentos que devem ser considerados ao planejar a avaliação da atividade:

1. As composições necessitam de feedbacks e comentários informais ou requerem uma avaliação mais formal?
2. Se houver avaliação, quem será responsável por realizá-la? O compositor, o professor, a dupla do aluno, outra pessoa ou um grupo?
3. Quais ferramentas serão utilizadas para a avaliação?
4. A avaliação será baseada no cumprimento dos objetivos da atividade, no resultado musical ou em ambos?
5. Como a avaliação será usada e qual é o propósito musical dela? Além disso, se a avaliação se refere à composição, ela será direcionada ao aluno, ao professor ou a ambos?

No que diz respeito ao processo de avaliação, o elemento central que perpassa a proposta pedagógica das autoras é o trabalho em grupo, realizado em diversos formatos, com base no compartilhamento de conhecimentos sobre composição.

Elas argumentam que os professores devem se atentar e avaliar “para onde” o compositor está indo com a peça, bem como se é necessária alguma orientação, e como guiar esse processo (p. 90). Ao ouvir atentamente cada composição e o que os próprios compositores

têm a dizer sobre ela, o professor pode realizar intervenções, como atividades de “co-composição”²⁶⁶, em função de apresentar ideias e técnicas para os alunos usarem.

O professor também pode propor “estudos composicionais” (*compositional études*), com o objetivo de trabalhar algum aspecto ou técnica específica. Esses pequenos exercícios, que o professor ministra aos alunos, a fim de demonstrar determinadas técnicas (p. 91), também servem para que o professor avalie o desenvolvimento dos alunos como compositores. Aos alunos que já conseguem realizar as atividades propostas com facilidade, esses podem ser instruídos a realizar estudos e tarefas mais desafiadoras. E, para que a criança não perca a sensação de “proprietária” da composição, as autoras frisam que aceitar ou não as alterações e técnicas propostas pelo professor ou por colegas deve ser da escolha do aluno (p. 91)

Self-assessment (autoavaliação, em contexto de *assessment* – avaliação de processo)

O objetivo a longo prazo da “*self-assessment*” é auxiliar o aluno a conseguir se distanciar da própria obra, a ponto de enxergá-la da maneira com que outras pessoas a enxergariam se a ouvissem. Inicialmente ela pode ser feita tendo como objetivo reconhecer, com o auxílio de uma “*checklist*”, se as orientações dadas pelo professor foram ou não seguidas. Para tal, com o desenvolvimento dos alunos compositores, rubricas de pontuação podem ser úteis para autoanálise (p. 92)

As autoras informam que, na prática da “*self-assessment*”, é recorrente que, em algum momento, os alunos se tornem os maiores críticos de seus próprios trabalhos, e pode ser necessário um encorajamento para que eles vejam características positivas em suas criações.

Peer assessment (Avaliação por pares)

Outra categoria desse tipo de avaliação (de “*assessment*”), citado pelas autoras, é a “*peer assessment*”. Segundo elas, as crianças devem ser ensinadas a fazerem *feedbacks* construtivos entre colegas (p. 92).

Dentre as estratégias para realizá-la em sala de aula, as autoras citam a chamada: “Três estrelas e um desejo”, na qual os alunos devem mencionar três pontos positivos e fazer uma pergunta ou sugestão a respeito da composição apresentada.

²⁶⁶ Como mencionado no capítulo 4, são atividades realizadas nas aulas de composição, com o objetivo de fazer conexões entre as práticas composicionais e as outras práticas musicais, tais como: escutar, cantar, tocar instrumentos, improvisar e se movimentar

O professor pode também pedir ao aluno-compositor que descreva sua peça, e a um grupo de colegas para que comentem especificamente como tal descrição encaixa, ou não, na versão que o aluno-compositor pretendeu apresentar. Nesses casos o professor tem a importante função de identificar o quão aberto os alunos estão para receber *feedbacks*, e com isso, moderar as discussões.

Para as autoras, é importante que os *feedbacks* sejam sobre a composição, e não sobre a performance. Os comentários também não devem ser a respeito das habilidades e nível técnico do compositor, nem a respeito das ideias e conteúdos escolhidos, mas sim sobre a composição e suas qualidades expressivas. De maneira geral, a música e seu conteúdo expressivo deve ser sempre o foco (p. 93).

Feedback de professor e compositores profissionais

Para estabelecer uma comunidade saudável de aprendizado de composição dentro da escola, com ênfase na relação entre professor e aluno, as autoras defendem que, antes de dividir a turma em grupos, o professor pode demonstrar as formas de fornecer *feedbacks*, por meio de comentários altamente descritivos e específicos. Com o passar do tempo, os alunos podem não depender mais dos exemplos do professor, resultando em uma comunidade de aprendizado musical mais autônoma. Segundo as autoras, é crucial adaptar esses comentários cuidadosamente à idade e ao nível de habilidade composicional de cada aluno (p. 93).

Para as autoras, a relação entre as intenções do compositor e os *feedbacks* dos ouvintes demonstra o nível de sucesso da produção sonora. Nesse sentido, o *feedback* é uma ferramenta que ajuda a refletir sobre o trabalho.

Na visão das autoras, o professor deve estruturar esses momentos de *feedbacks* para que acabem de maneira positiva. Na concepção delas, quando feitas corretamente, essas sessões de avaliação devem impulsionar os alunos a voltar ao trabalho, bem como tornar tal prática em algo desejoso de ser feito. Nesse sentido, idealmente, os alunos estarão cheios de novas ideias para experimentar e estarão mais motivados a continuar compondo (p. 94).

Devido à realidade escolar, geralmente, com salas cheias e estrutura limitada para o ensino de música, *feedbacks* individuais ou para duplas entre professor e alunos é difícil de conseguir. Porém, quando possível, por ajudar os alunos em questões individuais e mais específicas, tal prática é proveitosa.

Grading (avaliação por emissão de notas)

Na modalidade avaliativa de "*grading*" (atribuição de notas) nas aulas de composição, é recomendado relatar diversos aspectos, como o progresso da criança no desenvolvimento de habilidades e compreensão conceitual, destacando quais habilidades e conceitos estão sendo aprimorados e o nível de realização alcançado. Além disso, na proposta das autoras, é necessário fazer um relato separado das habilidades no processo, como frequência, hábitos de trabalho e participação. Por fim, é importante evidenciar os resultados de avaliações formais, demonstrações ou outros produtos de composição, incluindo uma nota para qualquer estudo formal de composição que tenha sido exigido.

É considerado como fundamental reconhecer que uma simples nota em forma de letra ou número muitas vezes não é suficiente para transmitir o que aconteceu nas aulas de composição. O objetivo de melhorar a aprendizagem por meio das notas geralmente não é eficaz nas aulas de composição musical, uma vez que a composição requer um desejo ou necessidade de se comunicar. No entanto, é importante considerar a necessidade de notas ou alguma forma de classificação para se comunicar com a comunidade escolar e conceder prêmios em competições de composição, por exemplo. Nesse sentido, seguem algumas estratégias para o devido uso de "grades":

1 - **Ampliar a comunicação** - utilizar registros anedóticos e comentários enviados aos pais na forma de cartas, acompanhados de gravações do trabalho da criança, para transmitir informações mais completas.

2 - **Conferências com alunos e pais** - realizar conferências em que o trabalho dos alunos pode ser exibido, executado e discutido, proporcionando uma oportunidade de comunicação mais efetiva entre professores, alunos e pais.

3 - **Motivação intrínseca** - composição requer um desejo ou necessidade de se comunicar, e ameaças de notas baixas não são suficientes para motivar jovens compositores a trabalharem mais duro.

4 - **Feedback especializado** - ao participar de competições, incentivar os alunos a escolherem aquelas que fornecem um *feedback* especializado para todas as inscrições. Todos os alunos devem receber encorajamento para continuar compondo, além de comentários sobre os aspectos positivos de suas peças.

5 - **Modelos de avaliação contínua** - refletir sobre o que os professores desejam que os alunos saibam e sejam capazes de fazer antes de atribuir notas. Considerar um modelo de avaliação mais semelhante às aulas particulares de piano e outros instrumentos, com avaliação contínua disponível em cada aula.

6 - **Individualização da atribuição de notas** - Considerar a individualização do processo de atribuição de notas, levando em conta as características e necessidades das crianças, grupos de crianças ou turmas inteiras, dependendo da situação de aprendizado.

7 - **Ênfase na avaliação contínua** - valorizar a avaliação e orientação contínuas em ambientes de ensino mais individualizados, reduzindo a necessidade de notas somativas. Quanto mais individualizado for o ambiente de instrução, menos necessária será uma nota somativa.

(Evaluation: auto, pares, professor e profissionais (self, peer, teacher, expert))

Já nesse tipo de avaliação, as autoras sugerem:

1 - **Avaliação somativa** - realizar avaliações que determinam a qualidade da composição, baseadas em exemplos das melhores obras do compositor (às vezes, com base em uma única peça).

2 - **Habilidades de autoavaliação** (“*self-evaluation*”) - incentivar os jovens compositores a refletir e avaliar suas próprias obras, com o objetivo de gerar novas ideias para composições futuras.

3 - **Avaliações entre pares** (“*peer-evaluation*”) - realizar avaliações por meio de questionamentos entre os alunos, após uma apresentação pública de várias composições. Os alunos expressam suas preferências e opiniões sobre as peças dos colegas, podendo responder oralmente ou por escrito.

4 - **Avaliação pelo professor** (“*teacher evaluation*”) - o professor avalia o produto final e fornece um breve comentário por escrito sobre a peça. O feedback pode incluir descrições do que o professor achou evocativo na obra e perguntas para o compositor considerar em futuras composições.

5 - **Avaliação por especialistas externos** (“*evaluation de experts*”) - incentivar os alunos a submeterem seu trabalho para avaliação por especialistas externos, como em concursos estaduais de composição. Os especialistas oferecem uma nova visão sobre a obra e fornecem comentários sobre seus aspectos bem-sucedidos, além de fazer perguntas para o compositor considerar.

6 - **Opiniões de especialista** - reconhecer a importância das opiniões e avaliações dos especialistas no campo da composição, que frequentemente determinam a qualidade de uma obra. Os especialistas podem oferecer *feedback* fundamentado e explicar as razões por trás de suas avaliações, ajudando os jovens compositores a progredir.

Essas estratégias visam proporcionar *feedbacks*, incentivar a reflexão e promover o desenvolvimento contínuo dos alunos/jovens compositores.

Ferramentas para avaliação: assessing, evaluating, and grading: rubrica e portfólios

Na rubrica estabelece-se critérios a serem abordados e avaliados, que podem ser habilidades, parâmetros ou similares. Essas "questões" e os diferentes níveis de desempenho, que variam de pior a melhor, devem ser claramente definidos, compartilhados e explicados aos alunos com antecedência. A rubrica pode ser usada para atribuir notas ou avaliar trabalhos concluídos. De acordo com as autoras, o uso de uma rubrica de pontuação pode ser bom para a avaliação de projetos complexos. Além disso, os professores podem considerar útil o uso de rubricas para incentivar o desenvolvimento de habilidades específicas. No caso de estudos composicionais focados na prática de habilidades e técnicas específicas, é considerado importante fornecer aos alunos instruções claras. A rubrica de pontuação usada para avaliar o trabalho dos alunos deve ser compartilhada com antecedência e explicada de maneira abrangente.

4.4 As bases para proposta do ensino de composição nos níveis escolares

4.4.1 Compendo na primeira infância²⁶⁷

4.4.1.1 Bases para o ensino da composição

As autoras apresentam onze pontos que consideram cruciais na atuação do professor nas aulas dessa etapa escolar:

1 – Inspirar-se no interesse e na curiosidade da criança, ao planejar atividades de composição (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 146). Para que os alunos tenham gosto pela aula é preciso atraí-los dando importância para o que é importante para eles. Se um gosta de falar sobre seus cachorros, é possível explorar os sons e movimentos que esses animais fazem, e como isso pode ser transformado em música.

2 - Oferecer oportunidades variadas para as crianças explorarem, criarem e compartilharem o seu trabalho musical. As crianças precisam de oportunidade e tempo para explorar, testar, descartar ideias. Segundo as autoras, "essas explorações são os blocos para a construção do pensamento musical, e os compositores fazem anotações mentais do que

²⁶⁷ Primeira infância (0 a 6 anos de idade)

funciona e do que não funciona tão bem" (p. 146)²⁶⁸. As autoras apontam que o professor deve dar atenção às maneiras de registrar e compartilhar as criações, a fim de permitir que a comunidade escolar tenha acesso às obras produzidas. Para exemplificar, as autoras citam a criação de um site, no qual os pais poderão ouvir e baixar as obras com facilidade.

3 - Fornecer às crianças uma ampla e variada paleta sonora tanto para ouvir quanto para criar (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 147). As sugestões mencionadas no livro são: convidar performers, profissionais ou não, para a sala de aula (virtualmente ou fisicamente) sempre que possível, para apresentar instrumentos, diferentes estilos musicais e afins, além de encontrar maneiras de tornar a aprendizagem do instrumento mais divertida com jogos educativos.

4 - Levar em conta os interesses musicais e o ritmo de aprendizagem da criança. Segundo as autoras, crianças têm uma “curiosidade natural” sobre o mundo dos sons e, até por volta dos sete anos, muitas se envolvem na criação musical sem incentivo de adultos, “elas cantam para si mesmas, criam canções e fazem versões e variações de músicas que aprenderam” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 147)²⁶⁹. Porém, pesquisas realizam conexões entre o desaparecimento da produção musical espontânea e o processo de escolarização.

5 - Encorajar as crianças - na concepção das autoras, elas “precisam ouvir que suas composições são musicais, expressivas, emocionantes, suaves, divertidas de executar, interessantes de ouvir e assim por diante” (p. 148)²⁷⁰. Nesse sentido, comentam que compartilhar seus trabalhos e reagir de maneira responsável aos trabalhos dos colegas é uma condição necessária para uma comunidade de composição considerada “solidária” (p. 148).

6 - Envolver as crianças em exercícios e jogos que estimulam o desenvolvimento da memória musical. Segundo as autoras, jogos auxiliam no desenvolvimento de habilidades de atenção, análise e memória, sendo a base para a habilidade artística (p. 148). São apresentados alguns exemplos de jogos que podem ser feitos em sala:

1 - Nessa atividade, as crianças gravam as vozes dos adultos na escola e depois tentam identificá-los pelo som das vozes. Os adultos dizem uma frase simples, como "Olá meninos e meninas. Tenham uma maravilhosa aula de música!" As crianças realizam essa atividade em grupo e também individualmente. As autoras afirmam que esse é um jogo interessante de repetir quando há um novo integrante na turma.

2 - “Jogo do rádio”: é uma atividade em que as crianças se transformam em um rádio gigante e cantam uma música conhecida. O professor ou uma criança designada atua como "sintonizador", ligando e desligando o rádio. Quando o rádio é ligado, as crianças

²⁶⁸ No original: “these explorations are the building blocks of musical thinking, and the creators are making mental notes of what works and what doesn’t work quite so well” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 146)

²⁶⁹ No original: "They sing to themselves, make up songs, and create versions and variations of songs they have learned" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 147).

²⁷⁰ No original: “need to hear that their compositions are musical, expressive, exciting, gentle, fun to perform, interesting to hear, and so on” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 148).

começam a cantar em voz alta e, quando é desligado, elas continuam cantando em sua imaginação musical. O objetivo é que elas estejam em um novo trecho da música quando o rádio for ligado novamente, assim como acontece quando ligam e desligam seus próprios rádios em casa. O professor pode demonstrar o jogo no início e orientar as crianças a manter um ritmo constante batendo nas pernas ou tocando suavemente com um dedo. Inicialmente, o professor controla o rádio, mas depois as crianças podem se revezar sendo o "sintonizador". O professor pode ajudar a turma cantando suavemente quando o rádio estiver ligado. Com o tempo, as crianças podem jogar o jogo sem precisar de ajuda.

7 - Apresente o vocabulário musical à medida que surgem nas observações ou criações musicais dos alunos (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 149). As autoras acreditam que o contato com as terminologias musicais, principalmente, as que serão utilizadas em vários momentos, se dá de maneira mais tranquila quando está associado ao seu uso, a partir das experiências, criação ou execução pela criança (p. 149).

8 - Oferecer orientações sobre a notação musical quando o aluno demonstrar a necessidade de aprendê-la. As autoras salientam que é preciso ter em mente que a notação não é a música, e o desenvolvimento dela não pode “brecar” o desenvolvimento artístico (ao tentar notar coisas muito difíceis de serem representadas, por exemplo).

9 - Fornecer explicações teóricas relacionadas à música criada pelo aluno. Segundo as autoras “a teoria musical documenta a evolução histórica da prática composicional. [...] A aplicação lógica das regras teóricas geralmente requer uma compreensão das exceções” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 149)²⁷¹.

10 - Manter a autenticidade porque composições são composições, não exercícios para ensinar algo diferente (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 150). Para as autoras, as atividades com as crianças devem “espelhar” em atividades vividas por compositores profissionais ao longo da história, por várias culturas e vários gêneros. Alguns exemplos citados são: compor para objetivos específicos, por exemplo: para um torneio, um evento da escola, uma pessoa específica; para apresentar uma história através de música; para criar a trilha sonora de uma história.

11 - Honrar o trabalho de cada aluno, resistindo à tentação de "corrigi-lo". As autoras salientam para que o professor evite a urgência de “consertar” o trabalho do aluno através de parâmetros pré-concebidos. Em contrapartida, as autoras recomendam que o professor faça perguntas aos mesmos, que os ajudem a revelar/desvendar o próprio pensamento, provocando

²⁷¹ No original: “Music theory documents the historical evolution of compositional practice. [...] The logical application of theoretical rules usually requires an understanding of exceptions” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 150)

reflexão (p. 150).

4.4.1.2 Diretrizes das atividades

Nesse item, as autoras expõem aspectos relacionados à organização das atividades de composição no geral:

- 1 - Equilíbrio entre instruções direcionadas e liberdade criativa, que direcionam o professor, fornece orientações e objetivos claros, ao mesmo tempo, em que permitem que os alunos tenham liberdade para explorar e expressar sua criatividade na composição musical.
- 2 - Apresentação de estudos sobre técnicas composicionais que incluem momentos em que o professor apresenta aos alunos estudos e exemplos de diferentes técnicas utilizadas na composição musical. Isso amplia o repertório dos alunos e oferece inspiração para a criação de suas próprias composições.
- 3 - Na tomada de decisões pelos alunos permitir que eles tenham a oportunidade de tomá-las durante o processo de composição. Isso pode incluir a escolha dos elementos musicais, como harmonia, melodia, ritmo, instrumentação, entre outros, de acordo com suas preferências e intenções musicais.
- 4 - Definição dos “produtos musicais” a serem criados deve ser realizada pelos alunos, o que pode envolver a criação de peças instrumentais, composições vocais, trilhas sonoras, arranjos musicais, entre outras possibilidades.

As autoras apresentam um exemplo do que elas chamam de “**Oferta equilibrada de diretrizes**”, para um trabalho feito em dupla:

- 1 - Selecionar e usar um instrumento de percussão com afinação e um sem afinação.
- 2 - Criar uma frase rítmica interessante que possa lembrar e tocar várias vezes da mesma maneira.
- 3 - Criar uma melodia de uma frase que você possa lembrar e tocar várias vezes da mesma maneira.
- 4 - Desenvolver a ideia usando as duas frases que foram compostas para formar uma peça mais longa. Use o que você sabe sobre padrões, repetição e contraste para tornar sua peça interessante de ouvir (Evite o revezamento de tocar sua frase rítmica e melodia, simplesmente).
- 5 - Ensaiar e praticar a peça até que ambos (o parceiro) possam tocá-la facilmente.
- 6 - Apresentar as peças que serão gravadas enquanto são compartilhadas com a turma.

Essas "diretrizes" servem como uma lista de afazeres para os alunos consultarem. Tal lista deve ser discutida em sala, para garantir que todos a entendam (p. 137).

4.4.2 Compendo nas séries finais da “*Elementary school*” – 9 e 10 anos

4.4.2.1 Bases para o ensino da composição

As autoras apresentam nove pontos que elas consideram cruciais na atuação do professor nas aulas para essa etapa escolar quando se ensina as crianças a compor:

- 1 - **Trabalhem em grupos de tamanhos e com membros variados** (p. 176).
- 2 - **Variação da quantidade de diretrizes/estruturas** - como nos primeiros trabalhos em grupo pode ser necessário que o professor proponha atividades muito bem delimitadas, porém as autoras recomendam reduzir o número de parâmetros fornecidos pelo professor o mais rápido que der. O professor pode especificar a maneira com que os sons serão selecionados para a atividade, mas permitir a tomada de decisões por parte dos alunos. Além disso, “ensinar” sobre a resolução de conflitos entre alunos pode ser necessário. Com isso o professor reduz o uso do tempo disponível, discutindo instrumentos e outros pormenores, e foca em compor.
- 3 - **Perguntar, e não dizer** - Quando os alunos demonstrarem não saber como prosseguir com determinado projeto, o professor deve resistir à tentação de sugerir opções, e buscar fazer perguntas aos alunos, que os ajudem a solucionar seus problemas. As autoras afirmam que, quando as crianças são orientadas a se concentrar na música em si, em vez de apenas em sua própria contribuição, elas geralmente são capazes de tomar decisões independentes. É importante manter o foco no som durante esse processo (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 177). No caso dos grupos que não conseguem iniciar determinada atividade, o professor pode pedir para que os alunos descrevam a atividade para ele, e estimular que realizem um “*brainstorm*” de soluções. Sempre que possível, as ideias devem vir dos alunos.
- 4 - **Fornecer paletas sonoras variadas** - Tanto para escuta quanto para criação musical, novas paletas sonoras podem ser fornecidas por meio de projetos com percussão corporal, sons vocais (sem palavras), sons encontrados, instrumentos inventados e instrumentos de culturas variadas (p. 177).
- 5 - **Introduzir terminologia musical adequadamente** - Para as autoras, a construção de um vocabulário adequado, que possibilite a discussão de intenções e qualidades musicais é uma parte importante da educação musical do compositor (p. 177).
- 6 - **Trabalhar a notação musical separadamente** - Como o foco inicial da composição são os sons, para as autoras, é melhor trabalhar exploração sonora e notação musical separadamente. Ao desenvolver habilidades de notação, os alunos passarão a usar a notação tradicional cada vez mais, o que pode ser incentivado, mas não é considerado o requisito mais importante nessa

etapa escolar (p. 178).

7 - Explorar programas de composição com o uso de tecnologia - A habilidade de imaginar e criar sons utilizando programas para composição é considerada pelas autoras como uma habilidade composicional importante. Porém, elas atentam: “devido a tecnologia tornar muitas coisas mais fáceis de serem feitas, é fácil negligenciar o desenvolvimento da capacidade de pensar em som” (p. 178)²⁷². As autoras consideram importante ter cuidado ao usar a tecnologia eletrônica, pois ela não supre a necessidade de trabalhar com sons acústicos “reais”.

8 - Oferecer exemplos de técnicas de compositores adultos - Tais exemplos podem ser dados antes, durante e/ou até depois que todo o processo composicional dos alunos tenha finalizado.

9 - Utilizar os instrumentos que eles estão aprendendo a tocar - Caso os alunos estejam aprendendo a tocar algum instrumento, as autoras recomendam encorajá-los a compor para seus instrumentos o mais rápido possível, não é necessário ter habilidades de notação para isso. Ao mesmo tempo, elas consideram importante não limitar as crianças a compor somente para os instrumentos que tocam (p. 178).

4.4.2.2 Diretrizes das atividades

Em alguns casos os alunos também precisam ser ensinados a solucionar conflitos entre si, de maneira justa e eficiente. A exemplo disso as autoras recomendam ensinar/usar de brincadeiras tradicionais, como “*Eeny Meeny*” (o equivalente a “Uni Duni Tê”), “*One Potato*” (equivalente a “Batatinha frita”), “*Stones, scissors, paper*” (“Pedra, papel e tesoura”) e “*Pick a number*” (“Escolha um número”), para resolver conflitos, como a disputa por um instrumento, de maneira justa.

Inicialmente um *checklist* dos detalhes da atividade é suficiente para auxiliar os alunos. Pode ser útil criar um *checklist* para os parâmetros composicionais e um para aspectos comportamentais de trabalho em grupo. Quando mais experientes os alunos se tornam com a composição em grupo, menos detalhes e requisitos o professor precisa prover.

No caso de grupos pedindo assistência ao professor, as autoras recomendam auxiliar os alunos fazendo perguntas cuidadosas sobre as intenções do que o grupo está fazendo, bem como a respeito do que já foi tentado/testado. De maneira geral, o professor deverá preferir questionar os alunos, do que propor soluções diretas.

²⁷² No original: “because the technology makes so many things easier to do, it is easy to neglect the development of the ability to think in sound” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 178).

4.4.3 A transição para “*Middle School*” composição nas 4^a e 5^a series

4.4.3.1 Bases para o ensino da composição

1 - **Focar na interação social** - segundo as autoras, os alunos precisam aprender a trabalhar com qualquer tipo de pessoa, em situações adversas. Para tal “atividades de composição em grupo, sessões de compartilhamento e reflexões positivas podem ajudar a desenvolver essas habilidades, bem como apoiar os jovens compositores” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 196)²⁷³.

2 - **Equilibrar as liberdades com a segurança das regras** - “*Young middle school - age students*” precisam de regras básicas, e liberdade para atuar. Para as autoras as aulas devem começar com atividades bem estruturadas, e avançar para atividades com mais escolhas e menos requisitos (p. 197). Isso porque alunos iniciantes podem não estar prontos para atividades pouco direcionadas, e alunos avançados podem requerer apenas prazos bem determinados. Considerando que cada turma requer um planejamento diferente, “regras processuais podem ser tudo o que é necessário após uma base inicial estabelecida” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197)²⁷⁴.

3 - **Oferecer oportunidades de composição em várias sessões** - Enquanto atividades a serem realizadas em apenas uma aula servem para demonstrar o que os alunos conseguem fazer até em um determinado momento, para as autoras, os alunos nessa faixa etária “precisam de oportunidades repetidas para permitir interações mais significativas e pessoais com o som” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197)²⁷⁵. Sabendo que para isso é preciso desenvolver certas habilidades, e que para tal é necessário tempo e repetidas oportunidades para praticar (p. 197), os alunos precisam de tempo para explorar sons e compor, o que resulta em projetos que duram para além do período de uma aula. Para que isso se efetue de maneira proveitosa, as autoras recomendam desenvolver atividades similares, com cada vez maior liberdade de atuação por parte dos alunos. Isso porque, para elas, “realizar tarefas semelhantes, mas com maior liberdade, frequentemente leva a um crescimento mais rápido” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197)²⁷⁶.

4 - **Estimular a independência musical** - as autoras defendem que o professor deve encorajar a independência musical dos alunos, oportunizando-os criar músicas que expressam sentimentos valiosos para eles. Para isso, “os alunos devem ser auxiliados a autodefinir um

²⁷³ No original: “group composition activities, sharing sessions, and positive reflections can help build those skills as well as support young composers” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 196).

²⁷⁴ No original: “procedural rules may be all that is needed after some initial groundwork” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197).

²⁷⁵ No original: “need repeated opportunities to allow for more personally meaningful interactions with sound”

²⁷⁶ No original: “doing similar tasks but with increasing amounts of freedom often leads to more rapid growth” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197).

número crescente de parâmetros musicais à medida que se tornam compositores mais experientes" (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197)²⁷⁷.

5 - **Usar a tecnologia** - considerada como uma maneira de conectar os alunos à criação musical do “mundo real” atual, o uso da tecnologia fornece, de acordo com as autoras, meios de se criar músicas familiares aos alunos, sem tanta habilidade de performance. Acreditam que não se deve aprender música somente com o computador, porém o uso de tecnologias eletrônicas é considerado importante para as autoras.

6 - **Oferecer comentários positivos e de encorajamento** - assim como habilidades composicionais são necessárias para se compor, é preciso experiência e vocabulário apropriado para se comunicar com os colegas de classe e fazer críticas. As autoras acreditam que a atuação do professor em sala é uma maneira de ensinar sobre isso, e que se deve criar estratégias para comunicar com o aluno da melhor maneira possível. Em determinados momentos recomenda-se que o professor ou outros adultos conversem individualmente com o aluno para elogiar seu trabalho e fornecer incentivo. Além disso, notas e e-mails podem ser utilizados como formas de apoiar de forma privada um trabalho (p. 198).

4.4.3.2 Diretrizes das atividades

Segundo as autoras, em atividades que requerem a escolha ou criação de um texto, o “fato” dos alunos na "*Middle-school*" tenderem a não gostar de imposições fica mais evidente, e algumas formas de proceder, apresentadas pelas autoras, são: trabalhar com um professor que esteja criando poemas com os alunos; pedir para que os alunos tragam poemas que eles gostariam de ver “musicados”, que no caso de aulas em grupo, podem ser discutidos até que um seja escolhido.

Essas atividades podem ser feitas mais facilmente em duplas de amigos. Porém, mesmo que duas crianças concordem com a letra mais rapidamente que em grupos com mais integrantes, é provável que vão precisar de mais pessoas para performar, caso a música possua mais partes de acompanhamento.

²⁷⁷ No original: “students should be helped to self-define an increasing number of musical parameters as they become more experienced composers” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 197).

4.4.4 Compendo nas séries finais da “*Middle School*” – 12 e 13 anos

4.4.4.1 Bases para o ensino da composição

1 - **Reconhecer e valorizar a autonomia do estudante** - em geral, esses alunos tendem a querer criar músicas que refletem seus interesses e desenvolvimentos pessoais.

2 - **Oferecer oportunidades para interação social, mesmo durante projetos individuais de composição** - esses alunos se beneficiam da oportunidade de trabalhar com amigos e colegas de diferentes habilidades, bem como precisam de oportunidades de trabalhar sozinhos, mas com acesso à colegas que possam encorajar e dar feedbacks. Isso porque “cada uma dessas interações constrói seu conhecimento composicional de maneiras diferentes” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 225)²⁷⁸.

3 - **Incentivar a diversidade na colaboração com os colegas** - segundo as autoras, ao serem expostos a diferentes perspectivas sobre produtos e processos de composição musical, os jovens compositores têm a oportunidade de absorver ou rejeitar modelos, à medida que desenvolvem suas próprias identidades composicionais.

4 - **Incentivar a assumir riscos musicais** - embora tendenciosos ao que é confortável, esses alunos podem ser beneficiados com alguns estímulos em direção a novas ideias musicais, formas e sonoridades. Para as autoras, a exposição a tipos de música variados e um ambiente seguro para experimentações é saudável para o crescimento musical deles.

5 - **Promover a descoberta, pois aprender a compor não é um processo linear** - não existe uma única forma de se pensar os processos composicionais. Segundo as autoras, “composição é um processo criativo, não uma corrida. A interação com os materiais e o subsequente crescimento do criador possibilitam processos que raramente são previsíveis ou lineares” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 225)²⁷⁹.

6 - **Dar as boas-vindas e incentivar uma ampla variedade de processos e produtos composicionais** – considerando esse momento da vida dos alunos como um momento importante para o autoconhecimento. A partir de perguntas aos alunos, o professor tem a oportunidade de investigar as intenções ao compor, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos a liberdade necessária para desenvolverem sua própria identidade como jovens compositores (p. 225).

²⁷⁸ No original: “each of these interactions builds their compositional knowledge in different ways” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 225).

²⁷⁹ No original: “composition is a creative process, not a race. Interaction with materials and the subsequent growth of the creator make possible processes that are rarely predictable or linear” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 225).

7 - Ensinar os alunos sendo um mentor, um guia e uma fonte de recurso - estruturas de ensino tradicionais tendem a ser pouco satisfatórias nessa etapa escolar, porém, “os jovens compositores trabalham melhor quando se sentem seguros, e sua segurança muitas vezes reside em saber que há um especialista por perto para ajudá-los caso encontrem problemas” (p. 226)²⁸⁰.

8 - Ser colaborativo, ouvir os alunos e se permitir a aprender com eles - as autoras salientam que o processo de aprender a dar aulas de composição é desafiador. Escutar a experiência, intenções, desafios, problemas dos alunos pode fornecer informações valiosas sobre os momentos oportunos para o ensino, que resultam em uma prática de ensino eficaz. Nesse sentido, as autoras afirmam que, ao acompanhar o ritmo dos alunos, os professores podem criar uma abordagem de orientação de composição que integra harmoniosamente a educação, a música, o ensino e a aprendizagem.

4.4.4.2 Diretrizes das atividades

As autoras descrevem dois tipos básicos de “formação de atividades” (*task formation*) para alunos da “*Middle School*”: atividades estruturadas pelo professor e atividades estruturadas em conjunto entre alunos e professor. No primeiro tipo, o professor cria atividades que se concentram na composição de estudos musicais (*etudes*), nos quais são especificados um ou dois componentes do projeto, enquanto os demais são deixados menos definidos, permitindo que os alunos façam escolhas. Já no segundo tipo, as atividades são desenvolvidas em colaboração entre alunos e professor, sendo ideais para atividades de composição. Nesse caso, os alunos-compositores escolhem as diretrizes da atividade e as apresentam ao professor, que não irá estruturar ou direcionar o projeto, mas sim fazer questionamentos que estimulem os alunos a pensar sobre o projeto estabelecido por eles. De acordo com as autoras, em ambos os casos, a percepção do aluno em relação à sua “agência pessoal” (*personal agency*) no processo é um fator determinante para o sucesso futuro.

4.4.4.3 Composto nos Cursos exploratórios de música

De acordo com as autoras, a participação em atividades composicionais diversas desempenha um papel crucial no desenvolvimento da musicalidade individual e na coesão do grupo em práticas musicais conjuntas, como instrumentais e corais. Essas experiências ajudam

²⁸⁰ No original: “young composers work best when they feel safe, and their safety often lies in knowing that an expert is nearby to help them should they run into problems” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 226).

os alunos a compreender as intenções do compositor, o que pode aprimorar suas interpretações e performances como instrumentistas (KASCHUB, 1997)²⁸¹. No entanto, as autoras destacam que a composição em contextos de grupos, como *ensembles*, requer um planejamento cuidadoso, pois geralmente envolve estudantes com experiências musicais variadas e diferentes níveis de interesse em composição.

Sendo assim, as autoras abordam o assunto em onze temas: 1 – “Introduções do projeto” (*Project introductions*), 2 – “Inspirações” (*Inspirations*), 3 – “Planejamento do trabalho” (*Planning work*), 4 – “Criando uma visão compartilhada” (*Creating a shared vision*); 5 – “Coletando e registrando ideias” (*Collecting and preserving ideas*), 6 – “Considerações sobre grupos corais” (*Choral considerations*), 7 – “Considerações instrumentais” (*Instrumental considerations*), 8 – “Desenvolvendo peças” (*Developing pieces*) 9 – “Edição”, (*Editing*), 10 – “Performance” (*Performance*) e 11 – “Reflexão” (*Reflection*).

O primeiro aspecto citado pelas autoras, a ser considerado ao elaborar uma atividade de composição em, e para, conjuntos instrumentais é **envolver todos os participantes nos estágios iniciais de planejamento do projeto**, para que o senso de pertencimento do grupo seja estabelecido. Nesse sentido, as autoras recomendam promover a participação de todos os membros do grupo na criação de ideias relacionadas a diversos aspectos do projeto, pois isso ajuda a manter o interesse e a motivação à medida que o projeto se torna mais exigente (p. 220). Os alunos podem contribuir com ideias sobre o caráter do trabalho, sua organização formal, o esquema de “humor”, o público alvo.

Além disso, para elas, **todos os membros dos grupos (ensemble) devem ter voz no momento de escolher a “inspiração” para a peça**. As autoras recomendam montar uma lista de intenções e inspirações possíveis, para ver que temas surgem dessa lista. Segundo elas, as vivências compartilhadas pelos estudantes nessa fase escolar podem servir de inspiração para composições que abordam uma ampla gama de temas, que vão desde amizade até situações cotidianas, como “sapatos de ginástica presos em armários” (p. 220).

Para as autoras, o **professor deve estipular o tempo que será usado para projetos de composição**. Elas mencionam que estabelecer uma quantidade específica de tempo por ensaio ou um ensaio por semana para a composição cria uma rotina que estimula a expectativa e o envolvimento dos alunos. Nesse sentido, o planejamento ajuda a orientar o trabalho e a acompanhar o progresso (p. 221). Para que a existência de um limite de tempo para realização da atividade não prejudique o processo, é importante que seja dado bastante tempo para a

²⁸¹ KASCHUB, M. A comparison of two composer-guided large group composition projects. *Research Studies in Music Education*, v. 8, p. 15–22, 1997.

realização do mesmo, e, por isso, as autoras também afirmam que pode ou não ser possível criar e apresentar a peça no mesmo ano (p. 221).

Como os professores de escola de educação básica, geralmente, são encarregados de apresentar concertos com determinada quantidade de músicas, neste capítulo as autoras afirmam que, em geral, os professores se preocupam com o tempo de ensaio gasto para as atividades composicionais. Sendo assim, as autoras recomendam tirar uma peça do repertório do grupo, que seria apresentada, para colocar a composição no lugar. Segundo elas, com o tempo os alunos passam a utilizar das habilidades desenvolvidas construindo peças/partituras, nas outras obras, geralmente, tornando-os mais proficientes musicalmente ao comporem peças para futuros concertos.

Para as autoras, assim como para Wiggins (1999/2000)²⁸², “o sucesso da composição em grupo repousa na habilidade dos membros de formar uma “**visão compartilhada**” da intenção do produto” (p. 221)²⁸³. Sendo assim, o professor pode facilitar o início do processo fazendo perguntas que guiem os alunos a, por exemplo, pensar as seções da música, identificar que características sonoras cada seção terá, sugerindo que instrumentação será usada. Segundo as autoras, conforme essas e outras questões musicais são debatidas dentro do grupo, é comum que uma definição unificada da composição do grupo surja (p. 221).

Coletando e registrando ideias

Segundo as autoras, é necessária uma forma eficiente de registrar as atividades de composição realizadas. De maneira geral, os alunos devem ser capazes de cantar ou tocar suas ideias composicionais. Essas ideias podem ser gravadas ou escritas (notadas/notação) por alunos em algum programa de escrita de partitura. Caso não seja possível, o ensaio pode ser gravado, para que o professor escreva as ideias e as traga na próxima prática.

Considerações sobre grupos corais

Quando se trata de atividades realizadas em corais, as autoras destacam que o texto/letra tende a ser o foco das atividades composicionais. Os membros do coral podem

²⁸² Referência citada: WIGGINS J. H. The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 143, p. 65–90, 1999/2000.

²⁸³ No original: “successful group composition rests in the ability of the members to form a shared vision of their product intention” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 221).

escrever um poema coletivamente, ou alguns indivíduos podem escrever e enviar os poemas para serem revisados por outras pessoas. Para evitar favoritismos, as autoras recomendam convidar professores de outras matérias da escola, que não o próprio professor de composição, para revisar e selecionar três ou quatro poemas. Esses poemas serão apresentados para o grupo (*ensemble*), que irá discutir as questões musicais presentes/possíveis.

Escolher letras para música requer considerar de maneira cautelosa os significados poéticos e “reais” das palavras usadas. Para evitar confrontos e/ou julgamentos pessoais, as autoras recomendam que os autores dos poemas sejam mantidos em anonimato enquanto os poemas ainda estão sendo processados.

Além disso, para as autoras é importante que os compositores analisem quais palavras no texto sugerem sons. Como o poema ganha significado? Existem combinações interessantes de palavras ou sons? Quais sons podem ser imaginados para trazer o clima geral do poema? E se a música fosse usada para criar um contraste com o clima do poema, o que poderia acontecer? (p. 222).

Mesmo que algum texto aparentemente seja o favorito da turma, para as autoras, é importante que os alunos possam votar. Pode-se listar todos os poemas em uma cédula, na qual os alunos votem suas preferências usando uma escala de um (menor) a cinco (maior) em cada poema.

Com o texto escolhido, é o momento de burilar ideias para a música que será construída. Esse procedimento pode ter início com os estudantes realizando a leitura do texto com uma entonação levemente amplificada, ou pode começar com um ou mais integrantes do grupo entoando uma ideia. É importante que todo o conjunto seja convidado a reproduzir as entonações ou ideias cantadas (p. 222).

As ideias devem ser discutidas e, as melhores, levadas adiante (pode-se fazer um processo parecido com o usado para escolher os textos). Dado que várias ideias consideradas interessantes surgem nesse processo, é considerado de extrema importância guardar e manter à disposição as ideias não selecionadas. Elas podem ser úteis à medida que a peça se desenrola (p. 222).

Considerações sobre grupos instrumentais

De acordo com as autoras, mesmo não tendo texto, muitos aspectos da composição para coral estão presentes nos grupos instrumentais. Assim que uma sequência básica de eventos musicais estiver estabelecida (tais como, a música terá um começo, um meio e um fim),

os alunos podem começar a sugerir ideias a serem inseridas em cada seção da obra. É importante que, na medida do possível, todos os alunos consigam tocar e experimentar as ideias sugeridas.

Em determinados grupos instrumentais, o professor deverá se atentar-se para os desafios da transposição em instrumentos considerados “transpositores”. O professor pode coletar as ideias, escrevê-las em partitura e transpô-las fora do ensaio, mas isso levará tempo. Outra maneira, mais rápida, é utilizar de sílabas no solfejo de notas: é possível fixar um quadro simples na parede da sala de ensaio que apresente as sílabas de solfejo correspondentes a cada tonalidade dos instrumentos. Por exemplo, ao trabalhar na tonalidade de Dó maior, as flautas utilizam a nota C como "dó", enquanto os trompetes e clarinetes em Si bemol utilizam a nota D como "dó", e assim por diante. (p. 223). Quando um aluno apresentar uma ideia, ao tocar, o grupo deve repetir cantando, primeiro em “loo”, depois com as sílabas das notas musicais. Ainda será necessária uma versão escrita das ideias, mas essas estratégias economizam tempo, mantendo o foco da atividade no processo composicional (bem como aprimora as habilidades de transcrição musical).

Desenvolvendo peças musicais

Segundo as autoras, uma vez que várias pessoas contribuem para o processo de composição em um conjunto, é comum que as ideias sejam apresentadas de forma linear e horizontalmente (p. 223). Desenvolver essas linhas horizontais em verticais, harmônicas, requer auxílio do professor. Toda ideia apresentada, testada e escolhida deve ser tocada. Para desenvolver ideias, uma estratégia é analisar as técnicas composicionais usadas nas peças que o grupo já tocou ou está ensaiando. Todas as técnicas são válidas para exploração, o ponto é que essas sejam testadas e, seus potenciais, considerados. Segundo as autoras, através desse processo de geração de ideias, teste e seleção, a peça começa a se formar (p. 223).

Editando

Trabalhos em grupos assim tendem a gerar uma série de rascunhos. Quando o grupo demonstra satisfação com o produto, geralmente, é função do professor gerar uma partitura “limpa”, para edições e refinamentos. O grupo deve poder cantar e tocar por todo o trabalho produzido, fazendo edições de caráter expressivo, mudanças de notas, marcação de frases, instruções de performance. A versão final da partitura pode ser produzida e distribuída para as preparações da apresentação.

Performance

A pré-estreia também deve ser devidamente pensada. Pode-se criar e distribuir programas da peça, contando detalhes sobre a mesma, o processo de criação e afins, ela pode ser introduzida verbalmente ao público por um ou mais membros.

Sobre a performance, as autoras argumentam que, “sempre que possível, os alunos devem assumir todos os papéis de performance - cantores, instrumentistas, acompanhantes e regentes” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 223)²⁸⁴, possibilitando uma experiência completa.

Reflexão

De maneira geral, compositores novatos tendem a refletir sobre a composição tendo como base o que perceberam da performance final, bem como dos comentários da plateia. As autoras argumentam que o professor pode orientar essas reflexões tendo em vista o processo de criação musical, destacando como os compositores tomaram decisões artísticas. Ao realizar conexões entre as capacidades composicionais e as reações a respeito do público, os alunos “alcançaram uma esfericidade de conhecimento na qual as intenções (resultados pretendidos) e os produtos musicais (resultados físicos) são abrangidos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 224)²⁸⁵.

4.4.5 Compendo na “*High School*” – Ensino Médio

4.4.5.1 Bases para o ensino da composição

1 - Os alunos conseguem identificar os momentos em que precisam saber de algo - segundo as autoras, ao invés de oferecer respostas, o professor pode auxiliar os alunos a desenvolver habilidades para resolver os problemas composicionais. Elaborar exercícios, oferecer exemplos de escuta ou indicar partituras criadas por outros compositores pode orientá-los na busca de suas próprias soluções musicais.

2 - Na “*High school*”, projetos orientados pelo professor são bons para iniciar a composição, mas, em última análise, os alunos aprendem mais ao adotar uma postura

²⁸⁴ No original: “whenever possible, students should fill all performance roles—singers, instrumentalists, accompanist, and conductor” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 223).

²⁸⁵ No original: “alcançaram uma esfericidade de conhecimento na qual as intenções (resultados pretendidos) e os produtos musicais (resultados físicos) são abrangidos” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 224).

mais ativa - para as autoras, os alunos compositores na “*High school*”, geralmente, possuem uma série de experiências de aprendizagens sozinhos e com colegas e, por isso, podem necessitar de menos orientação do professor, em comparação aos estudantes mais jovens, e se encontram entusiasmados em estabelecer seus próprios métodos e resultados.

3 - Esteja atento aos portfólios individuais dos alunos – as autoras consideram importante encorajar os alunos a compor peças em estilos ou gêneros variados, mas também compor várias peças dentro de um específico, para desenvolver determinadas habilidades específicas. As autoras recomendam a criação de portfólios, por parte dos alunos, para monitorar os trabalhos feitos. Cada peça deve conter título, data da obra finalizada, instrumentos e algumas palavras sobre o gênero/estilo musical. Com isso os professores e alunos podem descobrir se estão acomodados, ou se estão se desafiando a explorar opções de composição.

3 - A escolha das ferramentas influencia o desenvolvimento do compositor - na concepção delas, o compositor deve saber avaliar como as ferramentas afetam positiva ou negativamente o processo de composição.

5 - O crescimento composicional é promovido por meio da audição que amplia horizontes sonoros e pessoais - o desenvolvimento do pensamento composicional e da compreensão musical cresce melhor por meio de uma vasta exposição a quantos tipos de música puderem ser acessadas. Para elas: “os jovens compositores precisam ouvir gravações e assistir a apresentações ao vivo, eles precisam ter oportunidades de fazer perguntas a compositores e intérpretes, e eles precisam ver que há um mundo aguardando suas contribuições para a evolução da música” (p. 251)²⁸⁶.

6 - A autonomia composicional é o objetivo final - para as autoras, é importante ensinar aos alunos a capacidade de definir seus próprios projetos, encontrar soluções, experimentar ideias, estabelecer critérios de avaliação e avaliar os resultados de seu trabalho, pois assim esses alunos estarão prontos para serem compositores autônomos para além da “*High school*”.

4.4.5.2 Composição nos contextos da “*High School*”

Explorar a composição musical nos contextos educacionais é uma estratégia eficaz para envolver os alunos de forma mais profunda e significativa com a música. Abaixo são apresentadas diferentes abordagens para incluir a composição nas aulas de apreciação musical, teoria musical, cordas dedilhadas e teclado, música e mídia, bem como em conjuntos musicais

²⁸⁶ No original: “Young composers need to hear recordings and live performances, they need opportunities to ask questions of composers and performers, and they need to see that there is a world awaiting their contributions to the evolution of music” (KASCHUB; SMITH, 2009, p. 251).

de performance. Essas estratégias visam promover a colaboração, a exploração e uma compreensão mais profunda da música, proporcionando aos estudantes uma experiência enriquecedora, enquanto oferecem ao professor uma ampla gama de possibilidades de atuação.

Composição em aulas de Apreciação musical

1 - Incluir a composição nos estudos musicais: Ao incluir a composição como parte do currículo de apreciação musical, os alunos têm a oportunidade de experimentar a música de uma perspectiva diferente, como criadores. Isso vai além de apenas ler sobre “a evolução da música” e escutar exemplos, permitindo que os alunos vivenciem os desafios enfrentados pelos compositores e conheçam as reviravoltas presentes na música por meio da prática composicional.

2 - Apresentar as qualidades essenciais da música por meio de fontes e práticas variadas: Ao expor os alunos a diferentes fontes e práticas musicais, o professor possibilita que eles identifiquem as conexões entre sua própria relação com a música e a experiência musical de outros. Isso ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda e uma apreciação ampliada da música.

3 - Direcionar e facilitar os primeiros projetos composicionais: É fundamental que os alunos se sintam confortáveis em suas primeiras experiências composicionais. O professor pode iniciar projetos que envolvam a participação de toda a turma, facilitando ou modelando o processo, e posteriormente, permitindo que os alunos trabalhem em pequenos grupos. Essa abordagem tende a obter melhores resultados, proporcionando um ambiente colaborativo e encorajador.

4 - Promover a progressão para maior autonomia: Alunos em turmas de apreciação musical geralmente são, segundo as autoras, compositores iniciantes. O professor deve oferecer direcionamento e apoio durante o processo composicional, mas também permitir que os alunos tenham cada vez mais controle sobre suas composições. Com o tempo, os alunos irão preferir ter maior autonomia e controle sobre o processo criativo.

Essas estratégias visam oferecer aos alunos de apreciação musical a oportunidade de explorar a música de forma mais profunda e significativa, indo além da simples audição e análise. Ao envolver os alunos na prática composicional, o professor os capacita a vivenciar a música como criadores, desenvolvendo sua compreensão e apreciação da arte musical.

Composição em aulas de teoria musical

1 - Análise histórica das práticas musicais: Os cursos de teoria musical fornecem aos alunos

uma compreensão da evolução histórica das técnicas de composição utilizadas por compositores em diferentes tradições culturais. Isso inclui explorar as práticas comumente adotadas ao longo do tempo.

2 - Emulação de trabalhos de compositores experientes: Os alunos são encorajados a estudar e emular obras de compositores mais experientes. Isso permite que eles tenham uma compreensão direta das técnicas utilizadas por esses compositores e como aplicá-las em sua própria musicalidade.

3 - Incorporação de técnicas na musicalidade própria: Além de emular os trabalhos de compositores, os professores podem incentivar os alunos a incorporar as técnicas aprendidas em sua própria expressão artística. Isso ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda das técnicas de composição e sua aplicação na criação musical individual.

4 - Equilíbrio entre estudos e composições autodefinidas: É importante encontrar um equilíbrio entre estudos teóricos e a exploração autônoma das habilidades de composição. Os alunos podem ser incentivados a realizar estudos e exercícios que aprofundem seu conhecimento, ao mesmo tempo em que têm espaço para desenvolver e expressar sua própria criatividade e estilo.

Em resumo, as estratégias envolvem o estudo da história e das técnicas de composição, a emulação de compositores experientes e a aplicação dessas técnicas na própria musicalidade, buscando um equilíbrio entre os estudos e a expressão autodefinida dos alunos.

Composição em aulas de cordas dedilhadas e teclado

1 - Utilizar novas habilidades instrumentais nas criações: Os professores podem incentivar os alunos a aplicar as novas habilidades que adquiriram em seus instrumentos na criação de novas peças musicais. Isso ajuda a manter o interesse dos alunos tanto na composição quanto no estudo do instrumento.

2 - Trabalhar com peças do tipo "tema e variações": As autoras sugerem que as composições de "tema e variações" são uma forma eficaz de desenvolver as habilidades composicionais e de performance. Essas peças permitem que os alunos observem, ouçam e sintam imediatamente o progresso de suas habilidades através da performance.

3 - Aprimorar habilidades de notação musical: Os alunos são incentivados a melhorar suas habilidades de notação musical à medida que desejam compartilhar suas composições com os colegas. Os professores podem orientar e apoiar os alunos na criação de seus próprios livros de partituras ou canções, permitindo que compartilhem suas obras e valorizem sua expressão musical pessoal.

Essas estratégias visam estimular a criatividade dos alunos, promover o

desenvolvimento de suas habilidades musicais e proporcionar oportunidades para compartilhar e apreciar suas próprias composições.

Cursos de música e mídia

1 - Explorar a criação de trilhas sonoras para diferentes mídias: Os professores podem incentivar os alunos a criar trilhas sonoras para filmes, desenhos animados, jogos eletrônicos, anúncios e toques de celular. Isso proporciona uma continuação natural dos projetos anteriores, como adicionar sons a livros infantis e criar paisagens sonoras para interpretações de poesia. De acordo com as autoras, os alunos têm familiaridade e habilidade nesse contexto de trabalho com mídia, e um estudo orientado sobre o funcionamento desses tipos de música em diferentes usos e contextos pode trazer benefícios adicionais.

2 - Expandir a visão artística dos alunos: Os professores devem ajudar os alunos interessados em criar trilhas sonoras a expandir sua visão artística, compreendendo como a música pode apoiar, complementar ou contrastar com as informações visuais em filmes e outras formas de arte. Uma boa trilha sonora para filmes deve integrar-se ao aspecto visual, em vez de sobrepor-se a ele.

Os alunos precisam desenvolver uma variedade de habilidades técnicas para criar trilhas sonoras. Isso inclui gerar ideias musicais, orquestrá-las e interagir com intérpretes, como regentes, ou utilizar recursos tecnológicos, como computadores ou sintetizadores. Os alunos também devem estar cientes das questões de sincronização entre gestos musicais e ações dramáticas, manipulando os princípios musicais para revelar as relações entre drama, música e emoção influenciadas pelo tempo.

Uma atividade co-composicional que as autoras consideram importante no campo da composição de trilhas sonoras de filmes é a análise das trilhas sonoras dos filmes. Para elas, a análise da música do filme deve ser feita levando em consideração sua relação com o filme e não de forma isolada. Ao avaliar tal música, é importante considerar sua adequação, impacto, mensagem e técnica. Para cada uma dessas categorias, podem surgir temas e perguntas relevantes, as quais elas exemplificam:

1. Adequação - A música atende às necessidades do filme?
2. Impacto - A música conta a história, direciona a atenção do público para eventos dramáticos importantes ou revela uma perspectiva diferente da narração ou do drama?
3. Mensagem - O compositor busca transmitir uma mensagem complementar ou contrária à do filme?
4. Técnica - Como o compositor realiza o que foi mencionado acima? (KASCHUB; SMITH,

2009, p. 247-248)

Essas estratégias proporcionam aos alunos a oportunidade de aplicar suas habilidades musicais no contexto de produções audiovisuais, desenvolvendo sensibilidade artística, habilidades técnicas e compreensão das relações entre música, imagem e emoção.

Compondo em conjuntos musicais de performance

1 - Composição em contexto de ensemble: Ao serem incentivados a compor dentro de grupos de práticas instrumentais, como grupos de música de câmara ou corais, os alunos têm a oportunidade de que suas ideias sejam testadas e adaptadas às necessidades do grupo, promovendo a colaboração e o desenvolvimento de habilidades como performers e compositores.

2 - Criação de temas e variações: Os compositores cantores são encorajados a criar temas e variações de canções *folk*. Essa atividade pode ser realizada em um curto período de tempo e resultar em obras performáveis, estimulando a criatividade e a expressão musical dos alunos.

3 - Composição para grupos instrumentais: Os alunos têm a oportunidade de criar obras musicais para formações instrumentais, como duos, trios, quartetos e grupos maiores. Iniciantes são incentivados a trabalhar com instrumentos similares, permitindo uma melhor compreensão das características de escrita e incentivando a exploração de ideias criativas. Alunos mais avançados são desafiados a lidar com questões mais complexas, como transposição e variedade de timbre.

4 - Exploração de símbolos notacionais alternativos: Compositores experientes são encorajados a criar novos símbolos notacionais para explorar técnicas avançadas ou sons inovadores. Embora seja importante ter familiaridade com a notação tradicional, a criação de novos símbolos amplia as possibilidades de expressão e proporciona um maior grau de experimentação musical.

Essas estratégias visam promover a participação ativa dos alunos na criação musical, incentivando a colaboração, a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas (p. 248-249).

Cursos de composição

Uma estratégia apresentada pelas autoras, sobre cursos de composição, é a utilização de programas de computador: Os alunos podem trabalhar com programas que lidam com "loops" e "tracks", permitindo a gravação de novos sons. Alguns programas são voltados para

a criação de música em partitura, enquanto outros oferecem a oportunidade do compositor escutar sua composição diretamente pelo computador, por meio de instrumentos virtuais e *samples* (trechos curtos de áudio que são extraídos de uma gravação pré-existente e incorporados em uma nova composição. Essas amostras podem ser retiradas de gravações instrumentais, vozes, efeitos sonoros ou qualquer outro tipo de áudio disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado

Este trabalho teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de ensino-aprendizagem da composição musical no livro "*Minds on music, composition for creative and critical thinking*" de Michelle Kaschub e Janice Smith (2009), destinado à escola de educação básica. Para tal, ao explorar o uso do livro como fonte de pesquisa e recurso para o professor de música, destacou-se sua natureza multifacetada, abrangendo não apenas seu papel como fonte de pesquisa, mas também como um material depositário ideias e de cultura que molda e é representante de concepções educacionais, sociais e culturais.

O livro didático de música é reconhecido como um instrumento pedagógico e uma fonte de pesquisa que representa uma visão de mundo e faz parte da cultura escolar. Esses fundamentos metodológicos foram abordados a partir de autores como Choppin (2002), Escolano Benito (2012), Gatti Júnior (1997), Lima (2012), Souza (1997), Tourinho (1995) e Gonçalves e Costa (1998).

A análise do livro de música para a escola permite identificar concepções pedagógicas, tradições e códigos presentes nesse contexto, enriquecendo a compreensão do ensino da composição musical. Através da análise do livro "*Minds on music*", foi possível acessar sua proposta pedagógica, os conteúdos abordados e os critérios de seleção adotados pelas autoras. Com base nessa análise, foram propostas estratégias para o ensino da composição musical, fornecendo orientações teóricas e práticas para educadores interessados em promover uma abordagem criativa e crítica da música na educação básica.

Nesse sentido, a investigação dos fundamentos metodológicos relacionados ao uso do livro como fonte de pesquisa e recurso para o professor de música amplia a compreensão do ensino da composição musical e destaca a importância do livro didático como instrumento pedagógico e fonte de conhecimento no campo da educação musical.

Premissas que fundamentam o trabalho das autoras Michele Kaschub e Janice Smith (2009)

O livro, acessado por arquivo digital, mas com características de livro impresso, foi escrito por Michele Kaschub e Janice Smith, professoras estadunidenses experientes na área do ensino de composição musical, que tem como foco apresentar um programa de composição

musical para educação básica em seu país, bem como os conceitos e fundamentos para essa proposta.

Não se trata de um livro de atividades, mas sim de um guia abrangente sobre o ensino de composição musical, oferecendo princípios que podem auxiliar os professores no planejamento de aulas nessa área. A obra abrange temas importantes, como planejamento, avaliação, uso de ferramentas e contextos de ensino variados. Embora esteja dentro dos limites da educação básica estadunidense, com as devidas adaptações, pode servir de inspiração para professores brasileiros que desejam realizar trabalhos de criação musical com seus alunos. Ao fornecer orientações e *insights* valiosos, o livro busca orientar os professores a promoverem a composição musical como parte integral do currículo, incentivando a expressão criativa dos alunos e a ampliação de seus horizontes musicais.

As autoras defendem a importância de se oferecer um programa de composição musical para todos os alunos da educação básica, destacando o que considera uma "habilidade inerente à composição" das crianças e jovens como forma de explorar sentimentos e construir significados musicais. A composição é apresentada como elemento central no estudo da música, devendo ser ensinada de maneira abrangente ao longo do tempo. Elas sugerem a inclusão de cursos de composição na formação de professores e enfatizam a necessidade de avaliar os programas de composição, considerando tanto os aspectos técnicos quanto a expressão individual dos alunos. Além disso, ressaltam que a composição na escola auxilia os alunos a compreender a experiência humana, expressar seus próprios sentimentos e defendem a disponibilização de recursos adequados e oportunidades de compartilhamento e apresentação.

As autoras enfatizam a importância da composição como processo de aprendizagem e ferramenta para desenvolver o pensamento musical. Acreditam que todas as crianças têm potencial para se aventurar na composição desde cedo, mas ressaltam que adquirir habilidades nessa área requer exploração e prática. Consideram como fundamental oferecer estímulos e orientação ao longo do tempo, visando incentivar o crescimento e o aprimoramento do processo de compor e da composição, especificamente. Na perspectiva das autoras, a composição pode ser ensinada, e a presença de professores desempenha um papel fundamental no auxílio aos alunos para se tornarem compositores melhores. Embora valorizem a importância da "educação formal" no desenvolvimento criativo, é válido questionar essa premissa, uma vez que elas reconhecem que toda experiência musical, seja formal ou não, contribui para o conhecimento musical e é relevante para a prática da composição.

As autoras também reconhecem a criação de música por crianças como um "ato natural", independente do incentivo de adultos, principalmente, quando destacam as pesquisas

da psicologia cognitiva da música sobre os processos da canção espontânea dos bebês até o momento em que a imitação torna-se o padrão de reprodução das crianças do que escutam na cultura em que vivem e que quando isso acontece é fundamental que haja o estímulo através do ensino-aprendizagem mediado pelo professor de música. Destacam que o processo composicional envolve a ordenação de sons em formas expressivas e que não existe um único método para a composição, pois cada compositor desenvolve seu próprio processo. Além disso, acreditam que as capacidades composicionais, como “Intenção”, “Expressividade” e “Artesanato artístico”, podem ser aprendidas e aprimoradas por meio do ensino e experiência. Ressaltam que a composição é influenciada por circunstâncias materiais e sociais, que estão ligadas ao tempo e espaço nos quais indivíduos vivem a música.

Após uma exposição detalhada dos princípios que norteiam sua abordagem, as autoras “embarcam” em uma análise da implementação desses princípios na realidade da educação básica nos Estados Unidos. O escopo abrange alunos de 5 a 18 anos, levando em consideração suas características, habilidades e interesses, bem como a forma como o professor pode interagir com cada faixa etária ao longo das diferentes etapas escolares, permitindo-lhes planejar abordagens que promovam um desenvolvimento saudável das habilidades de composição musical e, de modo mais amplo, habilidades musicais em geral.

No contexto da educação musical, as autoras enfatizam a importância de se escolher e utilizar ferramentas adequadas, pois estas têm impacto nas práticas composicionais. A estrutura das atividades de composição deve levar em consideração o conhecimento dos alunos, os conhecimentos musicais e os potenciais de aprendizagem. Por fim, elas destacam que a composição é um meio de produzir significado, podendo ser compartilhada ou mantida para si, afinal, o ato de compor é visto como um processo de produção de significados em som, que contribui para o desenvolvimento pessoal do compositor.

O livro "*Minds on Music*" é uma leitura interessante tanto para estudantes de música como para professores que desejam aprimorar sua abordagem no ensino da composição. Ele oferece uma perspectiva prática sobre como desenvolver o potencial criativo dos alunos e promover o pensamento crítico por meio da composição musical (PALMER, 2011).

Uma das principais contribuições do livro é a ênfase na importância de se criar um ambiente propício para a expressão individual dos alunos, incentivando sua criatividade e explorando diversas formas de expressão musical. As autoras, Kaschub e Smith, fornecem estratégias concretas para auxiliar os professores na condução de projetos de composição eficazes, desde a seleção de materiais até o estabelecimento de comunidades de composição.

Além disso, o livro aborda de forma abrangente a avaliação da composição, fornecendo orientações sobre como avaliar o progresso dos alunos e oferecer feedback construtivo. Essas diretrizes são valiosas para acompanhar o crescimento dos alunos e promover um ambiente de aprendizado significativo, buscando realizar reflexões que visam a avaliação não como uma ferramenta punitiva, mas como uma ferramenta útil ao desenvolvimento musical e ao processo de ensino-aprendizagem

"*Minds on Music*" é uma ferramenta que estimula a criatividade, promove o pensamento crítico e desenvolve habilidades composicionais sólidas. Tanto para estudantes quanto para professores, este livro tem potencial para enriquecer o trabalho em sala de aula e contribuir para o crescimento musical. Como afirma Fautley (2015, p. 322), a variedade de abordagens descritas pelas autoras, para o ensino da composição, em muitos casos, se aplica igualmente bem em diversos contextos nacionais e internacionais, requerendo as devidas adaptações.

Embora o livro "*Minds on Music*" tenha sido originalmente escrito para a educação básica nos Estados Unidos, acredito que no contexto brasileiro seu potencial máximo possa ser aproveitado nas escolas específicas de música. Nessas escolas, onde há mais recursos disponíveis e uma ênfase maior na formação musical, as ideias e estratégias do livro podem ser introduzidas em diversas disciplinas, como prática instrumental individual e em grupo, musicalização, aulas de multimeios e história da música, entre outras. Os professores de música nessas escolas podem utilizar o livro como um guia para o ensino da composição musical, adaptando as atividades e diretrizes de acordo com as necessidades dos alunos.

Por outro lado, nas escolas de educação básica brasileiras, as limitações de recursos e tempo muitas vezes dificultam a implementação das ideias do livro, sem contar os poucos anos em que o ensino de arte (que raras vezes conta com a aula de música) está presente no currículo escolar. O desenvolvimento composicional, por exemplo, requer estímulos frequentes e progressivos ao longo das etapas escolares, como sugerido no livro. Essa continuidade pode ser desafiadora devido às restrições de recursos e ao tempo disponível das aulas de música nas grades curriculares.

Isso não significa que as ideias do livro sejam completamente inviáveis nas escolas de educação básica. Os professores podem adaptar as estratégias e atividades propostas de acordo com os recursos disponíveis, promovendo a criatividade e o pensamento crítico dos alunos no contexto da composição musical. Mesmo que nem todas as etapas e estímulos do livro possam ser realizados integralmente, é possível proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e desenvolver suas habilidades composicionais em menor escala.

Portanto, embora o potencial completo do livro "*Minds on Music*" seja mais aproveitado nas escolas de música, as escolas de educação básica brasileiras também podem se beneficiar de suas ideias e estratégias, adaptando-as à sua realidade. O importante é promover a criatividade dos alunos, explorar a expressão musical e desenvolver habilidades composicionais dentro das possibilidades existentes, proporcionando experiências musicais significativas aos estudantes.

Para aproveitar o livro "*Minds on Music*" no Brasil, é fundamental adaptar as ideias e estratégias ao contexto local, considerando as diretrizes curriculares, os recursos disponíveis e a cultura musical brasileira. Os princípios fundamentais apresentados no livro podem ser uma base sólida para enriquecer o ensino de composição musical no país. Os professores brasileiros podem estudar os fundamentos teóricos da composição musical abordados no livro e adaptá-los de acordo com as diretrizes e currículos do ensino de música no país, compreendendo como esses princípios se aplicam ao contexto musical brasileiro.

Além disso, as estratégias para o ensino de composição presentes no livro podem ser analisadas pelos professores brasileiros e adaptadas às suas aulas, levando em consideração as necessidades e recursos disponíveis. A seleção de materiais apropriados, o estabelecimento de comunidades de composição e a exploração de diferentes abordagens pedagógicas são exemplos de estratégias que podem ser adaptadas. Os recursos e ferramentas propostos no livro também podem ser utilizados no contexto brasileiro. Os professores podem aproveitar as perguntas de reflexão, as ideias de planejamento e as estratégias de avaliação para elaborar projetos de composição e avaliar o progresso dos alunos. Esses recursos fornecem orientações claras e exemplos inspiradores que podem ser adaptados às necessidades e características da sala de aula brasileira.

Por fim, considero fundamental adaptar os exemplos e estudos de caso presentes no livro para torná-los mais relevantes para a realidade brasileira. Buscar referências e exemplos da música brasileira e de artistas nacionais ajudará a conectar o conteúdo do livro com a cultura musical do país, tornando-o mais significativo para os alunos. Ao utilizar o livro "*Minds on Music*" no Brasil, os professores podem adaptar suas ideias, estratégias e recursos de acordo com as diretrizes e recursos disponíveis nas escolas de música e nas escolas de educação básica. Dessa forma, é possível enriquecer o ensino de composição musical, promover a criatividade dos alunos e proporcionar experiências musicais significativas, independentemente do contexto educacional específico.

Contribuições deste trabalho

Considero a prática da composição musical, muito importante para o desenvolvimento musical de qualquer pessoa interessada em aprimorar seus conhecimentos e habilidades musicais de maneira intensa, bem como daqueles que desejam aprender mais sobre o assunto. O objetivo é tornar a música e a criação musical cada vez mais presentes e acessíveis a todos.

A realização deste trabalho, desde a concepção do projeto até a entrega desta monografia, reflete minha jornada na música. Ao longo do tempo, tenho me dedicado como aprendiz instrumentista, compositor, arranjador, professor e pesquisador, e pretendo aprofundar-me ainda mais nessas áreas nos próximos anos. A leitura deste livro e de outros materiais relacionados, como outros livros e artigos, que fizeram parte do processo de pesquisa - mesmo aqueles não utilizados aqui por diferentes motivos - não apenas me proporcionaram mais conhecimento sobre ferramentas e possibilidades de criação musical, ampliando minhas formas de expressão, mas também me equiparam com recursos para auxiliar outras pessoas a fazerem o mesmo.

A pesquisa sobre composição e criação musical tem sido extremamente positiva em minha vida. Como aluno/aprendiz, ela tem me conduzido por uma jornada emocionante de descobertas e transformações. Tenho expandido minha compreensão sobre expressividade, gestos e estudos técnicos, o que me permite explorar minha musicalidade de forma mais profunda. A pesquisa tem me incentivado a experimentar desde cedo a criação musical, o que resulta na descoberta de minha própria voz e expressão artística.

Como professor, essa pesquisa tem sido uma fonte valiosa para aprimorar minha prática pedagógica. Ela me inspira a criar um ambiente seguro e motivador para meus alunos, onde possam explorar sua criatividade musical e desenvolver habilidades significativas. Como pesquisador, tenho embarcado em uma jornada intelectual fascinante, explorando conceitos e teorias relacionados à criação musical. A pesquisa tem sido meu guia, orientando minhas investigações e expandindo meu conhecimento nessa área.

Por fim, como compositor, a pesquisa tem sido uma fonte constante de inspiração. Ela me oferece novas perspectivas e técnicas que posso aplicar em minhas composições, levando-me a explorar novas sonoridades e aprimorar minha expressão artística. Resumindo, a pesquisa sobre composição e criação musical tem impactado profundamente minha vida, impulsionando meu crescimento como aluno, professor, pesquisador e compositor.

Acredito também, que este trabalho possa apresentar uma contribuição interessante para educação musical no Brasil, ao buscar trazer para o estudo materiais didáticos e, no caso

deste trabalho, um livro destinado a professores que trata de conteúdos ainda pouco explorados ou acessíveis no país, especialmente no que se refere à prática de composição musical nas escolas de educação básica.

Acredita-se que essa proposta pode incentivar outros a adotarem a composição como prática musical em suas atividades na sala de aula. Isso porque, além de termos ainda poucos trabalhos que se dedicam a apresentar atividades e/ou ações pedagógicas para o ensino da composição para a escola, alguns materiais existentes ainda se encontram em outras línguas o que pode dificultar ainda mais o acesso a professores desse nível de ensino.

Ao selecionar e interpretar as ideias das autoras trazidas neste trabalho, realizo um processo de interpretação pessoal, afinal, cada indivíduo possui uma perspectiva única e uma bagagem de conhecimento própria e, como autor deste trabalho, é natural que eu faça uma análise e uma seleção das informações que considero mais relevantes para os objetivos deste estudo. Portanto, é importante ressaltar que, para se ter acesso ao conteúdo completo do livro, é importante lê-lo na íntegra, no idioma original. O objetivo deste trabalho não é reproduzir a experiência de leitura do livro, nem esgotar o seu conteúdo, mas sim divulgar tal conteúdo e torná-lo acessível para aqueles que não têm acesso a ele. Acredita-se que este trabalho possa incentivar professores de música a explorar esse campo que desejam buscar referências sobre o ensino-aprendizagem da composição, bem como consultar estratégias destinadas a desenvolver aspectos específicos dos programas de composição como planejamento, avaliação, o uso de ferramentas, a elaboração de uma comunidade de alunos e professores compositores, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. **Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/30515>. Acesso em 02 de mar. 2021.
- BAXTER, Marsha; SANTANTASIO, Christopher. From the bandstand to the classroom: thinking and playing grooves, **Music Educators Journal**, v. 99, n. 1, p. 73-79. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432112450462>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, v. 16, n. 20, p. 19-32, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177> Acesso em: 20 dez. 2020.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775#:~:text=Os%20resultados%20revelam%20que%20as,intersubjetivamente%20em%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BELLODI, J.; FONTEERRADA, M. Composição e educação musical – o despertar da consciência do universo sonoro que nos rodeia – aprendido por meio da criação, com formas e materiais não-convencionais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., Brasília, 2006. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. p. 923-926. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_10-253.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BOLDEN, Jan. Technologically mediated composition learning: Josh's story, **British Journal of Music Education**, v. 25, n. 1, p. 41-55. 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/technologically-mediated-composition-learning-josh-story/4BF137402111C51000694B7117136488>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BREEZE, Nick. Learning Design and Proscription: How generative activity was promoted in music composing, **International Journal of Music Education**, v. 27 n. 3, p. 204-19. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761409335953>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BRICKS, Fábio Julio Pereira. Interpretação e tradução: abordagem teórica e pedagógica. In: SIELP, v. 2, n.1. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. P. 1-10. Disponível em:

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_122.pdf
Acesso em: 21 jun. 2023.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Cross cultural perspectives of musical creativity, **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 43-46. 1990. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3401077>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, RHE/ASPHE, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan-jun. 2002. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf> Acesso em: 16 dez. 2020.

CRISTÓVÃO, Andrey; WEINGÄRTNER, Daniela. A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de estágio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., Belo Horizonte, 2016. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-7. Disponível em:
<https://anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4281>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DAVIDSON, Lyle. Tools and environments for musical creativity, **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 47-51. 1990. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3401078>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf> Acesso em: 16 dez. 2020. Acesso em: 15 dez. 2020.

FAUTLEY, M. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 3, p. 321-322, nov. 2010. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051710000276 Acesso em: 22 jun. 2023.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. 2018. *Da educação musical escolar*: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35192/1/2018_Elis%c3%a2ngelaCordeiroFerreira.pdf Acesso em: 28 jul. 2020.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre: v. 13, n. 21, p. 5-41. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 16 dez. 2020.

FREEDMAN, Barbara. **Teaching music through composition**: a curriculum using technology. New York: Oxford University Press, 2013.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação**, RHE/ASPHE, v.1, n. 2, p. 29-50, jul-dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663> Acesso em: 16 dez. 2020.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GLOVER, Joanna. **Children composing 9-14**. London; Routledge Falmer, 2000.

GOIS, M. P. de A. M. **Como nos tornamos regentes de coro infantil?** Um estudo a partir das concepções profissionais de regentes e uso de manuais didáticos. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70777/R%20-%20T%20-%20MICHELINE%20PRAIS%20DE%20AGUIAR%20MARIM%20GOIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 maio. 2023.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Lemes Souza. A música nos livros didáticos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998.

HICKEY, Maud. **Music outside the lines**: Ideas for composing in K-12 music classrooms. New York: Oxford University Press, 2012.

HOGENES, Michel; VAN OERS, Bert; DIEKSTRA, Rene. Music composition in the music curriculum. **US-China Education Review A**, v. 4, n. 3, p.149-162. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282958889_Music_Composition_in_the_Music_Curriculum. Acesso em: 15 dez. 2020.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. A música no currículo oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. **Revista Música Hodie**, v. 12, n. 1, p. 2-9. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21554/12669> Acesso em: 20 maio. 2023.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Minds on Music**: Composition for Creative and Critical Thinking. Lanham, MD:Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

KENNEDY, M. A.. Listening to the music: Compositional processes of high school composers. **Journal of Research in Music Education**, v. 50, n. 2, p. 94-110. 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3345815>. Acesso em: 14 dez. 2020.

KOOPS, Alexander. **Incorporating music composition in middle school band rehearsals**. DMA diss., University of Southern California, 2009. Disponível em: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/599820>. Acesso em: 14 dez. 2020.

KORS, N., VAN DE VEERDONK, H. **Componeren in de basis school** (Composition in the elementary school). Amsterdam: Hogeschool Voor de Kunsten. 2006.

KRATUS, John. Structuring the music curriculum for creative learning. **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 33–37. 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249814195_Structuring_the_Music_Curriculum_for_Creative_Learning. Acesso em: 15 dez. 2020.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 4, p. 143-155. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MADALOZZO, Tiago. **Composição musical**. Irati: Gráfica Unicentro, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/516>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12894>. Acesso em: 8 dez. 2020.

MAHEIRIE, Kátia; BARRETO, Fábio Ramos. “Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal. **Cad. CEDES**, v. 39, n. 107, p.111-123. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622019000100111&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020.

MAJOR Angela; COTTLE, Michelle. Learning and teaching through talk: music composing in the classroom with children aged six to seven years, **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 3, p. 289-304. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0265051710000240>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. Educação musical no século XX: uma nova perspectiva. In: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE**, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-17. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21864_11524.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

MENARD, Elizabeth. **An investigation of creative potential in high school musicians: recognizing, promoting, and assessing creative ability through music composition**. PhD diss., Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2013. Disponível em: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1154/. Acesso em: 14 dez. 2020.

MONTEIRO, M. O. Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. **Revista Transformar**, Itaperuna (RJ), n. 7, p. 1-341, nov. 2015. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/23/20> Acesso em: 20 jun. 2023.

MOORE, Janet. Strategies for fostering creative thinking, **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 38-42. 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3401076>. Acesso em: 14 dez. 2020.

O’LEARY, Zina. **Como fazer seu projeto de pesquisa: guia prático**. Tradução de: Ricardo A. Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PALMER, C. Book Review Kaschub, M., & Smith, J. (2009). Minds on music: Composition for creative and critical thinking. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 87, p. 85-91, win. 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41162325> Acesso em: 22 jun. 2023.

PAVÃO, Maria Bernadete da Silva; MOISES, Ronaldo Rodrigues. Uso de livros didáticos para o ensino de música por professores unidocentes. **Revista Brasileira Educação, cultura e linguagem**, UFMS, v. 6, n. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6935>
Acesso em: 12 jun. 2023.

REIS, Leandro Augusto dos; OLIVEIRA, Francismara Neves de. A composição em sala de aula: excerto da experiência vivida nas oficinas de jogos musicais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/105.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

RIBEIRO, Ariane da Silva Escórcio. Concepções de Educação, Música e Educação Musical para o ensino fundamental no Brasil: resultados de uma análise de livros didáticos. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9., Vitória. **Anais...**, Vitória: ABEM, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/papers/944/public/944-2738-1-PB.pdf
Acesso em: 28 maio. 2023.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Entre o digital e o impresso: perspectivas nos manuais e mídias para o ensino de música no Brasil. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, v.18, n. 2, 2019. Disponível em: https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/10438/1/1695-288X_18_2_57.pdf Acesso em: 26 maio. 2023.

SLOBODA, John A. Treinamento musical. In: SLOBODA, John. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SILVA, Jocyana Cavalcante; TROMPIERI FILHO, Nicolino; SILVA, Jáderson Cavalcante; BEZERRA JÚNIOR, Antônio. Debate sobre os tipos de avaliação no ensino-aprendizagem: vistas à educação física escolar. In: PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza (CE): UECE, 2017. p. 296-326.

SILVA, Luís Emanuel Soares Batista. **A importância da improvisação e da composição no ensino da música**, Relatório de Estágio, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153512538.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2020.

SOUZA, Jusamara. **Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada**. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 1997.

SOUZA, Karla. Beatriz. S. de. **Abram os livros, por favor...**: representações de ensino aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de arte no PNLD (2015 a 2017). Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28702> Acesso em: 30 maio. 2023.

STRAND Katie, A narrative analysis of action research on teaching composition, **Music Education Research**, v. 11, n. 3, p. 349-363. 2009. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800903144288?journalCode=cmue20>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. Windsor: NFER-NELSON, 1979.

SWANWICK, K.; TILLMAN, June. The sequence of musical development; a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, p. 305-339. 1986. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/sequence-of-musical-development-a-study-of-childrens-composition/F59212F54A1909DB5DCD3FE0EF3F64D6#access-block> Acesso em: 19 dez. 2020.

TOURINHO, Irene (coord). Projeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. **Boletim do NEA** (Núcleo de estudos avançados em música), v. 3, n. 1, 39-49. 1995 .

WEBSTER, Peter. Special Focus: Creative thinking in music. **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 21-28. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i367994> . Acesso em: 20 nov. 2020.

WEBSTER, P. Creative thinking in music, twenty-five years on. **Music Educators Journal**, v. 102, n. 3, p. 26-32. 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432115623841> . Acesso em: 14 dez. 2020

WIGGINS, J. **Composition in the classroom: a tool for teaching**. Reston: MENC. 1990.

Links consultados:

Cambridge Dictionary. O prefixo “co-“, significa “junto, com”
<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/co?q=co->

MENC ((The National Association for Music Education) - (The National Association for Music Education)

Primeira infância: Primeira infância (0 a 6 anos de idade) ver: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia#:~:text=A%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20o,os%206%20anos%20de%20idade>.

Sistema Educacional nos Estados Unidos da América (USA) - <https://ccbeu.com/como-funciona-o-sistema-educacional-nos-estados-unidos/>).

Skeeter Goes Corporate - <https://www.skeeter.ca/#:~:text=What%20is%20Camp%20Skeeter,have%20fun%20with%20their%20peers> . .

National Standards for Arts Education - https://artsaskformore.artsusa.org/artsed_facts/004.html

ANEXOS

ANEXO A

Sistema escolar Estados Unidos (USA) e brasileiro

Estados Unidos - USA		Brasil
<i>Pré-K ou Pré- School</i>	Faixa etária	Educação Infantil
	3 aos 5 anos (opcional no EUA)	0 aos 6 anos

Estados Unidos - USA		Brasil
<i>Elementary School ou Primary School</i>	Faixa etária	Ensino Fundamental I
Kindergarten	5 anos	Educação Infantil
1st grade	6 anos	1º ano
2nd grade	7 anos	2º ano
3rd grade	8 anos	3º ano
4th grade	9 anos	4º ano
5th grade	10 anos	5º ano

Estados Unidos - USA		Brasil
<i>Middle School ou Junior High School (Ensino Médio)</i>	Faixa etária	Ensino Fundamental II
6th grade	11 anos	6º ano
7th grade	12 anos	7º ano
8th grade	13 anos	8º ano

Estados Unidos		Brasil
<i>High School ou Senior High School – Ensino secundário</i>	Faixa etária	Ensino Médio
9th grade – Freshman	14 anos	9º ano – Fundamental II
10th grade – Sophomore	15 anos	1º ano – Médio
11th grade – Junior	16 anos	2º ano – Médio
12th grade – Senior	17 anos	3º ano – Médio

*College/University*Fonte: <https://ccbeu.com/como-funciona-o-sistema-educacional-nos-estados-unidos/>

ANEXO B

Componentes importantes expostos pelas autoras para o planejamento de um projeto de composição na escola

CRITICAL COMPONENTS

Unit: Project: Level: Overview:	
<i>Planning Elements</i>	<i>Thinking Guides</i>
Composer Characteristics	Grade level: Skill level: Setting: Time:
Focus and Supporting Principles	Motion/stasis Unity/variety Stability/instability Tension/release Sound/silence
Compositional Capacities (When?)	Intention Expressivity Artistic craftsmanship
Compositional Context	Ensemble Large group Small group Partnered Individual
Tools	Instruments: Classroom, band, orchestra, keyboards, guitars, recorders, voices, computers Preservations: Invented or traditional notation, recordings
Prerequisites	Concepts: Musical skills: Intuitive understandings:
Co-compositional Activities (When?)	Singing Playing Improvisation Listening Moving
Task Guidelines	Product: Length: Specs: Time: Preservation: Performance:
Assessments	What? How? Why?
Connections	To past or future music lessons: To other disciplines:

Fonte: (No original: KASCHUB; SMITH, 2009, p. 64).