



music for and by children

Proceedings of the 1st
International Conference
Musichildren'17

nº 1 | 2018

perspectives from children, composers,
performers and educators

music for and by children: online proceedings of the international conference *musichildren'17* N°1, 2018

Edited by | Editado por

Sara Carvalho, Clarissa Foletto, Filipe Lopes e Aoife Hiney

Capa

Ana Margarida Pinto, Joana Emídio, Rita Solá

Logotipo

Álvaro Sousa

Edition | Edição

UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

Março 2018

musichildren'17

Organized by | Entidades organizadoras

Department of Communication and Art, University of Aveiro (DeCA | UA) INET-md –
Institute of ethnomusicology – studies in music and dance Polytechnic Institute of
Porto (IPP)

Organising committee | Comissão organizadora

Sara Carvalho (INET-md, DeCA, UA) Clarissa Foletto (INET-md, DeCA, UA) Filipe
Lopes (INET-md, DeCA, UA, IPP)

Executive committee | Comissão executiva

Ana Margarida Pinto · Andreia Carrinho · Aoife Hiney · Bruno Almeida · Carolina
Silva · Cláudia Sousa Filipa Monteiro · Joana Emídio · Joana Nogueira · João
Cunha · Lara Fernandes · Luzia Lapo · Rita Solá

Scientific committee | Comissão científica

Ana Luísa Veloso · Instituto Politécnico do Porto/Inet-md; António Vasconcelos ·
Instituto Politécnico de Setúbal; Felipe de Almeida Ribeiro · Universidade Estadual
do Paraná; Filipe Lopes · Universidade de Aveiro/Inet-md; Gilvano Dalagna ·
Universidade de Aveiro/Inet-md; Graça Boal-Palheiros · Instituto Politécnico do
Porto/Inet-md; Graça Mota · Instituto Politécnico do Porto/Inet-md; Gráinne Mulvey
· Dublin Institute of Technology; Helena Caspurro · Universidade de Aveiro/Inet-
md; Isabel Soveral · Universidade de Aveiro/Inet-md; João Cristiano Cunha ·
Escola Superior de Educação de Bragança/Inet-md; Jorge Salgado Correia ·
Universidade de Aveiro/Inet-md; Julie Ballantyne · University of
Queensland; Magne Espeland · Stord/Haugesund University College; Manuela
Encarnação · Associação Portuguesa de Educação Musical; Margaret Barrett ·
University of Queensland; Mary Stakelum · Bath Spa University; Oscar Odena ·
University of Glasgow; Pamela Burnard · University of Cambridge; Paulo Maria
Rodrigues · Universidade de Aveiro/Inet-md; Richard Whalley · University of
Manchester; Rui Penha · Faculdade de Engenharia da Universidade do
Porto/INESC TEC; Rūta Girdzijauskienė · Klaipėda University; Sara Carvalho ·
Universidade de Aveiro/Inet-md; Sérgio Figueiredo · Universidade do Estado de
Santa Catarina; Tania Lisboa · Royal College of Music; Thomas De Baets · LUCA
School of Arts/KU Leuven; Vasco Negreiros · Universidade de Aveiro/Inet-
md; Viviane Beineke · Universidade do Estado de Santa Catarina.

The 1st International Conference: “Music for and by Children: Perspectives from Children, Composers, Performers and Educators” (musichildren) was hosted at the Department of Communication and Art of the University of Aveiro from October 19th to 21st 2017. musichildren’17 welcomed as keynote speakers two distinguished personalities in the academic and artistic fields - the composer **Dai Fujikura** (Royal College of Music) and the Distinguished Professor of Music Education **Jackie Wiggins** (Oakland University).

The main goal of the musichildren’17 conference was to explore aspects of music for children and music that is created by children, thus contributing to the dissemination of knowledge in the fields of Music Composition, Performance and Music Education. The conference fostered several discussions in these areas, alongside the sharing and development of new ideas. The three-day event hosted participants from South America, North America, Europe, Asia and Oceania who presented their work in different formats such as communications, workshops, panels, lecture recitals and concerts.

This publication presents 22 articles submitted to the call for papers after the conference, resulting from the communications, workshops, panels and lecture recitals presented during musichildren’17. These articles reflect the diversity of issues related to the objectives of the conference. The articles are presented in alphabetical order according to the author’s first name.

The Editorial Board

A 1ª Conferência Internacional: “*Music for and by Children: Perspectives from Children Composers, Performers and Educators*” **musichildren’17** foi realizada no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro nos dias 19, 20 e 21 de Outubro de 2017. O **musichildren’17** acolheu como oradores convidados duas personalidades distintas do meio académico e artístico internacional - o compositor Dai Fujikura (Royal College of Music) e a Professora doutora Jackie Wiggins (Oakland University).

O objetivo principal da conferência **musichildren’17** foi explorar diferentes aspetos da música para crianças e da música criada por crianças, contribuindo assim para a disseminação da investigação no campo da Composição Musical, Performance e Educação em Música. Durante a conferência foi possível observar diversas discussões na área e a partilha e o desenvolvimento de novas ideias. Este evento de três dias contou com participantes provenientes da América do Sul, América do Norte, Europa, Ásia e Oceânia, que apresentaram os seus trabalhos em diferentes formatos tais como comunicações, performances, workshops e recital conferência.

A presente publicação é constituída por 22 artigos submetidos à chamada de artigos após a conferência e que resultaram das comunicações, recitais conferências e workshops realizados no **musichildren’17**. Estes artigos refletem a diversidade de temáticas relacionadas com os objetivos desta conferência. Os artigos estão apresentados por ordem alfabética do primeiro nome dos autores.

A Comissão Editorial

Table of Contents

Employing technology in creative music making: Case studies of classroom applications ..6

Angeliki Triantafyllaki

Victoria Rowe

Bandas marciais: Ensino coletivo nas escolas de tempo integral da cidade de Goiânia-Goiás-Brasil..... 18

Aurélio Nogueira de Sousa

"A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música": Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças..... 26

Camila Costa Zanetta

Maria Teresa Alencar de Brito

Classical Music in Cartoons as Education Source..... 38

Eka Chabashvili

Maia Virsaladze

Novas músicas para novos flautistas: Relato de uma experiência 49

Cláudia Schreiner

Listening and body movement 65

Elisabetta Piras

Sandra Fortuna

Marina Maffioli

The role of musical resources in childhood social construction 79

Florencia Finger

Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil88

Janete Costa Ruiz

Maria Helena Vieira

Drum, drama, dream and music: Listening and multimodality..... 96

José Carlos Godinho

Six-hands piano pieces: Creating a social learning opportunity for piano students 108

Kaja Bjørntvedt

Everyone a composer: A successful collaboration in Arts and Education..... 116

Lies Colman

Katrijn De Wit

Wim Henderickx

A performance musical em sala de concerto realizada por crianças e jovens: uma arte de espetáculo intitulada Música Feliz..... 122

Maria Beatriz Licursi

Levi Leonido Silva

Elsa Morgado

Mário Aníbal Cardoso

Contributos das Expressões Artísticas na criação e dinamização de projetos artísticos para crianças e jovens em idade escolar 129

Maria do Rosário da Silva Santana

Helena Maria da Silva Santana

Eco-composition and everyday creative musical practices: Theory and practice experience in Ubiquitous Music research at UFRGS Application School with high school students in and out of the classroom.....	139
<i>Maria Helena de Lima</i>	
<i>Damián Keller</i>	
<i>Luciano Vargas Flores</i>	
Como se fora brincadeira de roda: Cantigas de roda e brincadeiras cantadas no Brasil..	152
<i>Maristela de Oliveira Mosca</i>	
Rock’n Roll: uma perspectiva de expressão e criatividade musical com crianças.....	161
<i>Paulo Sérgio Lacerda de Albuquerque</i>	
From the idea to the final result: the process of pupils’ musical creation.....	168
<i>Rūta Girdzijauskienė</i>	
Learning by Teaching: Children’s musical and emotional skills development through a piano teacher role.....	178
<i>Sergio Bernal Bernal</i>	
Do conto ao concurso: Collective songwriting with children from 8 to 10 years old	189
<i>Sofia Leandro</i>	
The Role of Tangible Interaction in Children’s Cognitive Development through Music Composition and Performance	202
<i>Stratos Kountouras</i>	
<i>Ioannis Zannos</i>	
Ba-Ba-Baila-Plim: um concerto dedicado à primeira infância	214
<i>Susana Marçal Grangeia</i>	
<i>Andreia Sofia Garcia Duarte</i>	
Ondas: um possível caminho para refletir sobre as experiências musicais nos territórios da educação musical	219
<i>Teca Alencar de Brito</i>	
Caracterização do panorama coral infantil e juvenil do distrito de Lisboa no ano de 2017	227
<i>Teresa Marinho</i>	
<i>Helena Rodrigues</i>	

Employing technology in creative music making: Case studies of classroom applications

Angeliki Triantafyllaki

Department of Music Studies, National and
Kapodistrian University of Athens
Greece

a_triant@music.uoa.gr

Victoria Rowe

Department of Music, University of Sheffield
UK

v.rowe@sheffield.ac.uk

Abstract This paper focuses on young children's composing activities using new music technologies (the MIROR composition software). It presents findings from classroom case studies that explore the ways in which these music technologies can be implemented into existing curricula and debates the challenges that arise when teachers and students experiment with these. Two qualitative case studies explore 8-year-old pupils' creative music making in the context of a Greek and British music classroom. Classroom observations and discussions with young children document the learning that takes place and pupils' expressions of agency and voice. Key issues that arose across these largely different educational contexts were that: a) The use of multimodality allowed pupils to explore structure and form during composing activities, their movements shifting when listening to chunks of melodies or whole melodic forms. Children also learned to distinguish melodic detail in the composed melodies and sharpen their listening abilities through a breakdown of tasks; b) Technology assisted the teacher in developing children's verbal ability in voicing the complex processes involved, and making informed and engaged artistic decisions. Teachers gradually built a common language using musical and extra-musical references to frame subsequent discussion, encouraging also pupils' mindful engagement with the technology. The visualisation of pupils' creative process allowed for anticipating what will be heard but also planning what will be played, hence enhancing the user's sense of purpose when engaging with the technology; c) Technology provided pupils with an inclusive social space in which to experiment and discuss. It performed simple executive functions such as repeating or comparing different options, thus allowing pupils to make more complex musical decisions, even those with little prior musical training. In sum, the case studies, employing the musical software MIROR, allowed us to question current music education curricula, review the meaning of creativity, reassess the role of the teacher and imagine a more inclusive pathway for the 21st century young music learner.

Keywords composing; agency; technology; inclusion

Introduction

Historically, Western music education practices have supported the acquisition of a specific set of musical skills, with a focus on measurable assessment and musical outcomes and outputs at the expense of creative and critical thinking processes (McPherson, 2002). As a result, creative forms of musical engagement, such as pupils' composing activity, are seldom viewed as a distinct field of interest, worthy of study in their own right. Such creative forms of musical engagement are studied in this paper with an emphasis on musical processes rather than musical production. Concurrently, digital music technologies provide teachers and learners with the means to record, research and celebrate such musical creations, as well as offering participants opportunities for review of and reflection on prior work, interaction,

participation and the active demonstration of imagination, originality and value (Kim, 2013; Ruthmann, 2013).

In stark contrast with other forms of artistic engagement, music education focuses mostly on reproduction rather than on the production of musical products. And when the original creation of composed work is the centre of attention, the educational framework seems to concern secondary rather than primary-age children. Hence, there has been scarce study on technologically informed compositional processes at the primary level of education. Composing is accessible to young children. The technological tools employed in the case studies allowed for the creation of a playful and inclusive environment, in which children, including those with no former instrumental training, were allowed to explore and experiment with increasingly complex musical ideas.

Such inclusive views hold that formal teaching and learning needs to be approached as more of a partnership between teacher and child, thereby facilitating and enhancing a greater degree of agency in young children. Indeed, recent research in children's musical learning has assumed an agentic turn (Wiggins, 2015) perhaps due to the increasingly-held belief that by supporting individual children's learning and agency we are better able to scaffold more authentic and deeper forms of learning and increase levels of motivation when learning music. This paper focuses on young children's composing activities using new music technologies (and specifically the MIROR composition software) and presents findings from classroom case studies that explore the ways in which these music technologies can be implemented into existing curricula.

1. Music technology and composing processes

While technology and music technology is a key initiator of music learning in many secondary and tertiary music courses, its use by primary or pre-school teachers is much less frequent. Yet, technology can be considered not only as a useful 'enabler' for young people as they create music, it can also be a helpful tool for researchers in music education that are seeking to access and document the processes children adopt while creating music. A less linear, diffuse kind of learning is now evidenced through children's engagement with ICT, whereby their attention moves swiftly, almost simultaneously amongst a number of different sources, for example by opening tabs and clicking on hyperlinks (Lankshear and Knobel, 2003). This form of learning, most likely to figure prominently in informal learning environments, for example at home, may be less structured compared with the predominantly linear and focused approach of traditional school education, yet still creates knowledge and develops skills of a certain kind that educators can build upon and value in formal learning environments. Furthermore, as Gall and Breeze (2007) point out, listening to music figures largely in young people's lives outside of school ... "inevitably impacting upon their musical tastes and informing their musical preferences. Since much of the music that young people listen to involves or is created using ICT, technology might be viewed as providing the bridge between 'school' music and young people's 'lived' music" (p.42).

A broad range of different music technologies are now available with differing purposes and functions. It is beyond the scope of this paper to review them all but some are intended as live performance tools or instruments (such as Soundbeam and DubDubDub), others encourage the development of musical skills, such as playing in time or allow users to layer, sequence and loop musical materials (such as Cubase and Garage Band). Other programs, such as Sibelius or Finale, provide traditional notation transcriptions of sounds that can be

arranged, played back and rescored. The usefulness of these programs for music education lies in facilitating musical creation in ways that would not be possible with more traditional modes of music-making. Besides enhancing children's motivation, such programs encourage the development of careful listening, planning, decision-making, structuring and so on (Young, 2009).

The MIROR technology our research employed when working with young children - developed during the MIROR Project (www.mirrorproject.eu) - provided an interactive musical experience in which the software responded to the player's ideas. Specifically, the MIROR Improvisation software engages the user in musical dialogues during which the machine plays "what the user could have played" (Pachet, 2016). The system builds a database of these improvisations and stores them for later use. Subsequently, the MIROR Composition software offers the opportunity to build compositions out of musical material originally improvised by the child-user and the system during their musical interactions. So with MIROR Compo, the emphasis is not on improvising various phrases and engaging in dialogs, but on thinking about *structure* by building a fully-fledged musical *piece*. The entry point to COMPO is the main IMPRO interface, which allows the user to select a corpus or set of previously recorded sessions with IMPRO, and to launch COMPO from that selected corpus. Composition is performed by selecting in sequence a series of buttons, each corresponding to a specific response type: "statement", "question", "answer", "conclusion", "repetition" and "rest. COMPO is designed explicitly to engage the user in a reflective act of composition, by which he or she has to focus on a limited set of operations (the response types), with an intentionally limited capacity to edit the outputs (unlike a traditional time-line based music editor). Thanks to these limitations, however, a musical piece can be built in a few seconds, and the user is able to focus on higher-order thinking, while MIROR COMPO carries out the basic tasks of offering optional phrase choices, playing back, notating and recording the work (Pachet, 2016).

In primary education, the lack of dedicated composition activity often reveals ingrained perceptions that relate to developmental stages in young children (e.g. Kratus, 1989). A study by Barrett (1996) investigated 137 compositions by children aged 6-12 and suggests that various structural strategies are employed, such as repetition, sequences, inversion and achievement of closure, even at an early age. On the other hand, many young children will find such basic compositional elements quite taxing, particularly those with little prior musical training. In these cases, music technology may provide a tool for facilitating such strategies; yet, while classroom applications using technology to compose or, less so, to improvise, at the secondary level of education (approximately 11-16) or the final Grades of Primary school (approximately 10-12) are well-documented in the literature (Major, 2007; Gall and Breeze, 2008), when it comes to creative music making with younger ages (e.g. 7-8 year olds) similar classroom activities are much less common.

The current paper contributes towards a growing music education literature in using technology in creative music-making, by describing in detail two classroom situations whereby one form of music technology was used and the ways in which it was used to assist in young children's composing activity.

2. Children's music-making

Key questions, such as those Glover (2000) puts forward in her writings, open up new debate on the nature of children's music, e.g.: "what does children's music sound like? And what can

be expected when children compose?" (p.5). While children's artistic or creative writing activity is often displayed and celebrated, there is still very little understanding of what their music is like. However with the easy availability of technology that records and stores music, this should no longer pose the problem it once did. Technology provides the tool for recording and showcasing in a variety of ways children's composed work and music making processes. Furthermore, it remains a point of interest that children's own musical creations are seldom viewed as a distinct field of interest, worthy of study in their own right. As Knudsen (2008) points out, children's spontaneous musical expression is not "a musical *gradus ad Parnassum* directed towards adult culture" as "it is not so much about becoming an adult, as it is about being a child" (p.290).

As adults we need to listen to children's music from their perspective, and not from our sophisticated expectation or re-interpretation of it. It is important, too, to avoid a 'deficit' view of children's music, to be prepared to encounter the music in terms of how the children approached it and not to envisage it as an immature or defective version of 'adult' music. To an extent, exploring children's 'intentions' during composing activities may be the way forward. For example verbal interactions with peers or adults (teachers) during classroom music making activities may help reveal the rationale behind decisions made and actions taken. 'Talking through' an experience in order to give form and structure to personal thoughts, actions and knowledge, may be facilitated through the role of technology by assisting children to recall important choices and decisions, thereby providing a sort of 'map' of the music-making process. Such mapping of children's learning processes is not uncommon outside music education (Williams et al, 2014), yet within the domain of music teaching and learning there seems to be a scarcity of studies that aim to make visible the complexity of young children's music-making within specific classroom contexts and educational cultures.

3. Agency and creative play in music-making

Similar to other art forms, composing allows children to give life to their abstract ideas as well as express a growing awareness of themselves and the world in which they live. Trevarthen and Malloch (2012) call for caution as educators struggle to sustain children's spontaneous musicality and creative curiosity while simultaneously imparting subject knowledge within set curricula; while Trehub (2006) calls for music practitioners to "foster and sustain the joy of music and musical creativity that are so cleverly evident in early years" (p.44). In a study of 760 children composing using a computer-based software application, Hewitt (2009) found that younger children (8-9 year olds) tended to engage in more exploratory composing behavior than older children (10-11 year olds). Similarly to a previous study by the authors of this article (Rowe, Triantafyllaki, and Anagnostopoulou, 2015) Hewitt's research also seems to show that prior instrumental music training does not necessarily provide children with the confidence to engage in the kind of exploratory and creative play that is key to composition activity in the early years of schooling. One possible explanation for Hewitt's finding may be that their 'default setting' is to follow a teacher-given musical score, rather than to explore freely, as a naïve player might do.

Wiggins and Espeland (2012) point out that learning requires risk-taking, something that is "only possible when learners feel able to have some degree of control, are willing to engage and when they believe that their contributions will be valued" (p. 346). The concept of agency is closely related to theories about personal and social identity. Alexandra Lamont (2001) talks about two sides of forming an identity as 'self-understanding' and 'self-other understanding'; children aged 6-13 develop particular ideas about themselves 'being good' at

something or 'not-as-good'. They also start to compare themselves with their peers, as "social, psychological and activity-related characteristics become more important" (p. 42). In literature exploring children's collaborative composition processes (Muhonen, 2016; Rimmer, 2017) similar to those discussed in the current article, concepts such as agency and social identity are key to strengthening motivation and aspiration towards compositional (and other musical) goals.

The notion of children's agency is closely linked to that of 'intent' (Ruthmann, 2008). One example of musical intent would be working towards a particular goal (such as composing a piece and then devising a choreography for it or having a tune in one's head and trying to reproduce it) and negotiating its process (such as when discussing musical decisions when composing in groups or whole-class situations) or outcome (such as when justifying decisions of composing). Especially, however, when engaging with younger ages, it could be argued that children's intentions are not always evident; indeed, more often than not children do not start out with intentions other than just to play around with the musical (and technological) equipment. It is here that the 'artful scaffolding' of an adult –teacher is of particular importance in building upon students' prior knowledge, acknowledging individual agency whilst encouraging 'risk-taking' and higher levels of musical understanding in the classroom (Wiggins & Espeland, 2012). In attempting to highlight some of the complexities of the interaction between music, technology and the context of music classrooms in diverse settings, this article now considers two case studies of composing activities employing new music technologies at the primary level of education.

4. Research Process

The interpretive research reported here employed two qualitative case studies in order to explore 8-year-old pupils' creative music making in the context of a Greek and British music classroom. Classroom observations documented the learning that took place and pupils' physical and verbal expressions of agency and musical creativity. Case 1 implemented the technology across eight weeks in a Greek primary music classroom, with the aim to encourage the development of a composition vocabulary and increase pupils' verbal skills in discussing composition processes and outputs. A secondary aim was to increase pupils' knowledge of musical structure. In Case 2, conducted in a British primary school, pupils were given the task of composing music specifically for movement. Using their own musical material, assisted by MIROR composing software, the group produced their own composition, which they then choreographed and performed. Both classroom teachers used their expertise to facilitate children's explorations and encourage artistic decisions.

Research data were collected through participant observation techniques and individual interviews and teachers and focus group interviews with children, following similar studies in the field of music education (Howell, 2011). Audio-recording of classroom talk and field-notes of classroom behavior and interactions formed the main corpus of the findings presented below. Transcripts from both fieldnotes and interviews were read carefully and analysed using some guiding questions, such as how the teacher initiated the tasks, what kinds of questions were asked, how the children and teacher organized themselves with respect to the tasks. The findings, though presented as two case studies situated in very different educational contexts, highlight a number of common themes that are subsequently taken up in the discussion section.

5. Case Study 1

A large Greek primary school in Athens is the setting of this small-scale case study. The rather traditional rows of desks in Grade 3 (8-9 year olds) face an interactive whiteboard where the teacher's desk is located, with a laptop linked to a keyboard. During the activities we purposely chose to work with a single computer terminal and keyboard; this set-up, though traditional, would have been relevant to most teaching and learning situations in the majority of Greek state primary schools. The data presented below were collected as part of a series of eight 'lessons' in improvising and composing, initiated by the 1st author of this paper and the host school, with the aim of increasing children's understanding about *musical structure* by building their *musical vocabulary*. Studies which investigate children's 'musical talk' during creative music making in the primary classroom are scarce in the literature and more research is required on children's reasoning and thinking processes as powerful entry points to music composition.

The classroom teacher had no prior experience of teaching composing but had a solid history of initiating other technology-assisted musical activities with younger children. The 25 children in the class had acquired through the previous sessions some familiarity with the MIROR software program and experimented with both its functions, IMPRO and COMPO in whole-class and small-group activities. The aim of this particular session was to compose a 'class tune' out of a known melody they had already learnt to play on the recorder. This allowed the teacher to build on children's prior knowledge and it also allowed children to engage in 'problem solving' by composing an 'alternative' melody to one they already knew. During the course of the session, the teacher initiated the form of ABC by finding a proper start to our composition (A), continuing the melody (B) using interesting features such as contrast, repetition, etc., and concluding the melody (C), so that the audience knows that it's 'finished'. The teacher tells us of the task:

Teacher (T): The use of a known melody saves us time and gives us a common starting point. It also makes the final reflection more concrete.

By building on children's prior, shared knowledge she attempts something new, using the 'support net' of the known melody. This she says is unconventional for the 'reality' of this particular classroom; in the start of the session this is evidenced also in pupils' difficulty of composing an alternative melody. The discussion that follows allows children to discuss the various options that MIROR COMPO provided them in composing the class melody from the known melody. The teacher gradually introduces musical concepts to children by providing musical lexicon whenever needed, such as 'loud and soft' (instead of 'loud and low') or a 'pause' (instead of 'gap'), encouraging also the pupils in musical talk that is characterized by recalling bits and pieces of knowledge accumulated during Stages 1 and 2 of the study.

Teacher (T): Do you think this bit here gives the feeling that the beginning ends, or should we add something here?

Child 1 (C1): Add something.

T: Who has an idea then what should be added?

C2: a pause.

T: but each time we add another brick, what do we decide, what should we decide each time we create a small bit of our melody?

C3: the new piece, if we like it.

The teacher had previously emphasized the relation between the added block of music and the previously composed piece.

T: So shall we hear both blocks together? When we make a musical piece, we hear it again from start to

finish. We might be making it out of little blocks but in the same way we make a house from lego, when its completed we don't see each and every block, we see the whole of it. Perhaps now it doesn't sound so bad?

C1: It seems more notes now, not so loud, seems better than on its own.

C2: On its own it sounded different, now the two melodies seem to match.

As Glover and Young (1998) suggest, “learning to talk about music must be seen as a key part of the teaching agenda with early years children” (p.25). Encouraging verbal communication can strengthen children’s musical intent, as it develops appraising skills or critical thinking in music, encourages the exploration of ideas and feelings about music and, in essence, creates greater awareness of and meaningful engagement in music making processes, such as improvising and composing (Major, 2007).

Later, the teacher attempts to increase children’s ‘intent’ by slowing down their decision-making process by asking a series of questions with regards their choice to add a ‘pause’ to their melody in order to complete their composition.

C1: we could put first the pause and then the last brick.

C 3: she's right! 'Cause it doesn't make sense to put something and then it cannot be heard.

C 4: but, perhaps 'cause we end everything, the beginning, middle in a pause we should put there also a pause.

T: so that there's symmetry there you mean.

C 5: I think there should be a pause between those two bricks as the first is faster than the second.

T: Ok so let's hear it again (plays back the recorded tune). What do you think? (no response)

T: so let me help by asking, what does the pause help the last brick to do?

C 2: as its quite fast in tempo it helps it gives a different feeling to that bit.

C 6: I actually don't like it as it seems like a new piece is starting.

C 7: I think we should take away the pause and between the last two put another brick that will connect them.

The feature of ‘pause’ is here used as an organizing element of promoting understanding of structure in the classroom. In the above excerpt, the teacher introduces the notion of ‘symmetry’ in continuing to emphasise the relationship of each part of the melody (or building block) to another. The children’s language, as revealed in the kind of classroom dialogues that were recorded during the study, show an increase in the kind of reflective musical vocabulary that we aimed to introduce during the implementation of the MIROR technology during their classroom sessions. Essentially, the breakdown of tasks by the teacher (familiarization with the software, familiarization with composing, drawing on prior knowledge, setting the task, moving consecutively through each part of the melody – beginning-middle-end) allowed children to *mindfully* engage with the technology, enhancing their sense of *purpose* and *imagining* what will come next in the composition process. Children were ‘allowed’ to experiment with the composition and the technology provided a ‘safe’ point where risk-taking and individual agency were encouraged.

6. Case Study 2

The setting is a small English primary school. A space has been cleared at one end of the room and there is an interactive whiteboard on the wall that displays the MIROR-Compo screen, running from a laptop via a Korg keyboard. The class of 20 eight-year-olds have encountered the software program MIROR-IMPRO and -COMPO a few times before. The lesson is taught by their class teacher, Bernie (‘T1’), who is also the school’s music specialist and Sarah (‘T2’) a composer/performer who is responsible for the software and also for recording the session. The aim of the lesson is to get the children to create music suitable for movement, while developing listening and movement skills and becoming familiar with musical terminology.

Bernie begins by asking the children to listen to a short rising glissando and then try with a partner to find one or two words to describe what they heard. They suggest: *someone going up steps, or a roller coaster*. A new fragment is played on a loop, for the children to invent their own individual movements to fit. Bernie points out some good interpretations and some that are less successful. She encourages really good listening, asking the children to draw the music's shape in the air and trying to match it in movement. They experiment with several other fragments, discovering what works well and what does not – a long sound can't be interpreted as a jump, because that doesn't stay still and nor does a giant step. One of the class suggests a 'freeze', as if they are playing the game 'musical statues'. They practise leading their movements towards this: everyone needs to know how many notes there are before the 'freeze' so that they are ready for it.

Now that the children have experienced combining movement with pre-recorded music it is time to generate some new musical ideas, specifically for movement. Bernie asks the children to play some ideas in Impro, making each idea different from the one before. She describes each input and talks about how easy or difficult it might be to move to. A new musical term is introduced: *tempo*. When there are plenty of ideas stored in Impro, they move on to Compo and Sarah helps the children to start building a piece. As they discuss their choices, they begin to exercise musical judgement, frequently playing back the growing composition to check its progress:

C1: *I think the ending is too fast.*

After a new idea is added:

C2: *Now you've heard it, it sounds good. It sounds like it's joined together.*

C3 adds a rest and then suggests: *After the rest we should have something fast.*

Bernie invites various children to contribute by listening to what has been done and then choosing the next chunk, comments on the various chunks and highlights also how the piece is structured:

T1: *We've got a first section which has got some short spiky little bits and you can see there aren't any long notes, and then [in] the second section we've got a long held bit and then the third is more silence and then back to some long held sections.*

The session continues with more children choosing chunks to add to the Compo screen and one boy comes up with a good ending, which they store for later. Bernie encourages listening and frequent playbacks and continues to describe the character of the musical sections. Once the piece is completed to everyone's satisfaction, a small group now work together with Sarah on developing their own movements to the finished piece. They have had plenty of input from Bernie, so at this point Sarah leaves them free to explore their ideas. After some time for experimenting, they come back together to discuss their work and solve problems. Sometimes they need to simplify a movement in order to get it to fit in time, and there is a tricky rhythmic pattern which Sarah claps and rehearses with them until they are confident with it.

The rest of the class return and Bernie reminds them of the aim of the session, to create a piece of music for movement and to invent movements for it. The class watch the small group perform and there are several positive comments from the audience, suggesting that the group achieved their objective.

C1: *It expresses that the fast bits were fast.*

C2: *The dots [on the score] were good for the running. I would have thought that too.*

C3: *At the ending they all did the same movement but in a different way.*

After a repeat performance the children point out more features and Bernie comments on the expressive hand movements and the children's use of different levels in their dance.

As described above, it sounds as if Bernie was quite directive with the children, but it should be borne in mind that this was a new concept for them and that talking about music and movement required some novel vocabulary. The need for good listening was also very important if the children were to achieve their objective. In later classes, once the children had acquired more fluency, they were able to discuss their ideas clearly and make decisions with each other as they negotiated further compositions.

Sarah, the composer/performer who looked after the software reflected on the session:

*T2: I remember being interested in why they liked certain sounds, what it was they did and then what that inspired – how quick that was. They would hear it in their heads suddenly, and that's what you do as a composer....
The movement really focuses the children's listening. It develops their ability to recall the music in their head, when they practise the movements without the recording. It encourages them to vocalise the phrases. And because they 'own' the music, having made it themselves, the dancing helps them to experience listening and learning music more deeply than would happen when dancing to a 'ready-made' piece of music.*

Sarah's comment about the deep learning that takes place because the children 'own' the music that they have choreographed, clearly illustrates this concept of agency. The composition is built from the children's own musical inputs, the assembly of the piece is negotiated amongst the class and the movements are the children's own inventions, mediated by the temporal aspects of their music. The seriousness with which they approach the task – great concentration on finding the best possible moves and rehearsing them, absolutely no 'off task behaviour' but instead good co-operation and listening to each other and to their music throughout – shows how they respond to this challenge and are motivated to achieve a successful performance in front of the class. This they manage, not once but twice. Bearing in mind that the children are only eight years old, average in co-ordination and with little musical or movement experience, this is a successful outcome. This is 'their' creation in every way.

In the above case study, the use of multimodality allowed children to actively engage with the music and assisted in focusing their attention to a common sense of purpose, which was the choreography of their 'own' dance. The visualization feature of MIROR Compo also enhanced their ability to plan what would come next, encouraging mindful and meaningful forms of musical participation.

7. Discussion and Conclusion

As evidenced in the case studies featured in this paper, composing with a common goal (creating a 'class melody' or 'dance sequence'), sensitive teacher scaffolding and using the medium of music technology, offered students valuable experience of contributing their own views and ideas in an inclusive social space. In a connected study, Wallerstedt (2013) concludes that a major part of being able to participate in a musical composition task is the ability to find words that mediate musical meaning and facilitate communication between participants. In such situations, a teacher or more knowledgeable peer can offer scaffolding to support the learning process.

Muhonen (2016) recommends the inclusion of a wider spectrum of opportunities for students

in the music class to create their own music collaboratively, with the teacher's roles including 'sensitive facilitation', 'scaffolding' and 'co-creating' as appropriate (p. 265). At different times in Case 2, Bernie and Sarah adopted each of these roles, thereby assisting the children to develop their capacity for action, decision making and social negotiation, all very much connected with seeing themselves as agents. They also provide useful musical language for the children to assimilate, and this is made meaningful to them because it is being used in connection with the sounds they are hearing at that moment, and need to talk about. So 'dots' become 'notes', the 'roller coaster' is a 'glissando' and 'speed' becomes 'tempo'. A movement term, 'spikey' becomes linked to a musical one: 'staccato'. The new vocabulary is reinforced aurally by the sounds they are hearing and kinaesthetically by the movements they are using. Alternatively, in Case 1, the class teacher guides the children through a complex process of decision-making whereby particular musical concepts, e.g. 'rest' become organising elements of promoting their understanding of structure in the classroom. The breakdown of the task of composing the class melody into smaller chunks of activity and the establishment of a 'safe' space in which children took risks, enabled the children to gradually and systematically build their musical vocabulary during the creation of their composition.

In both case studies, innovative technology was combined with a collaborative and inclusive approach in order to encourage creative and rewarding experimentation amongst novice musicians.

Acknowledgements

The research data used in this paper were collected as part of a larger project funded by the FP7 ICT Strand of the European Commission. We are grateful for our collaboration with research partners: Francois Pachet, Anna Rita Addessi, Christina Anagnostopoulou, Susan Young and Bengt Olsson, and their research teams in the conduct of the pedagogical studies, which this paper refers to. We are especially grateful to the participating teachers and pupils' mentioned in this paper for offering their time and wisdom to our studies.

References

- Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers, *International Journal of Music Education*, 28, 37-62.
- Gall, M. & Breeze, N., (2007). The sub-culture of music and ICT in the classroom, *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 41-56, DOI:10.1080/14759390601168015
- Gall, M. & Breeze, N. (2008). Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research* 47(1), 27-40.
- Glover, J. (2000). *Children composing 4-14*. Oxon: Routledge.
- Glover, J. & Young, S. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer Press.
- Hewitt, A. (2009). Some features of children's composing in a computer-based environment: The influence of age, task familiarity and formal instrumental music instruction. *Journal of Music, Technology and Education*, 2(1), 57-67.
- Howell, G. (2011). 'Do they know they're composing?': Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children', *International Journal of Community Music*, 4(1), 47-58, doi: 10.1386/ijcm.4.1.47_1.

- Kim, E. (2013). Music technology-mediated teaching and learning approach for music education: A case study from an elementary school in South Korea. *International Journal of Music Education*, 31(4), 413-27.
- Knudsen, J.S. (2008). Children's improvised vocalizations: Learning, communication and technology of the self. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 287-96.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37, 5-20.
- Lamont, A. (2001). Musical identities and the school environment. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.) *Musical identities*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Major, A. (2007). Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 24, 165-178. doi:10.1017/S0265051707007437.
- McPherson, G. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 99–115). New York: Oxford University Press.
- Muhonen, S. (2016). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes. *British Journal of Music Education*, 33(3), 263-281.
- Pachet, F. (2016). Interacting with style. The MIROR software and its learning theories. In Rowe, V., Triantafyllaki, A. & Pachet, F. *Children's Creative Music-making with Reflexive Interactive Technology*. Oxon: Routledge
- Rimmer, M. (2017). Music, middle childhood and agency: The value of an *interactional-relational* approach. *Childhood* 00(0), 1 – 15. DOI: 10.1177/0907568217711741
- Rowe, V., Triantafyllaki, A., & Anagnostopoulou, C. (2015). Young pianists exploring improvisation using interactive music technology, 33(1), 113-30. Article first published online: June 24, 2014; Issue published: February 1, 2015
<https://doi.org/10.1177/0255761414540137>
- Ruthmann, A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*. 30(1), 43-58.
- Ruthmann, A. (2013). Exploring new media musically and creatively. In P. Burnard & R. Murphy (Eds.) *Teaching music creatively*. Learning to Teach in the Primary School Series. London: Routledge.
- Trehub, S. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 32-49). New York: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2012). Musicality and musical culture: Sharing narratives of sound from early childhood. In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.) *Oxford handbook of music education, Volume 1*, (pp.248-60). New York: Oxford University Press.
- Wallerstedt, C. (2013). "Here comes the sausage": An empirical study of children's communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research*, 15(4), 421-434.
- Wiggins, I. & Espeland, M. (2012). Creating music in learning contexts. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education, Volume 1*. (pp. 342-360). New York: Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2015). Musical agency. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 102–121). New York: Oxford University Press

Williams, P. Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge, *Early Years*, 34(3), 226-240, DOI:10.1080/09575146.2013.872605

Young, S. (2009). Interactive music technologies in early childhood music education. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.) *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC9)*, August 22-26, Bologna, Italy.

Bandas marciais: Ensino coletivo nas escolas de tempo integral da cidade de Goiânia-Goiás-Brasil

Aurélio Nogueira de Sousa
UFBA
Brasil
aureliotrompete@gmail.com

Resumo No Brasil, as bandas escolares são verdadeiros centros responsáveis pela formação, principalmente a inicial, de instrumentistas que compõem o cenário de instituições de ensino de música, bandas profissionais e orquestras. Em Goiânia, cidade próxima a Brasília, capital do país, são contabilizadas trinta e cinco bandas escolares, sendo que aquelas residentes em escola de tempo integral chegam a possuir duzentos alunos em cada banda, de faixa etária entre onze e dezessete anos de idade. Estas bandas contam com um quadro de professores de música divididos por categorias de instrumento, que são: trompete, trombone, tuba, trompa, euphonium, percussão e comissão de frente (corpo coreográfico). O ensino coletivo é desenvolvido por naipes e cada professor é responsável por seu instrumento. Isto posto, visando investigar a aplicabilidade dos métodos de ensino coletivo para bandas escolares na cidade de Goiânia, este artigo, que é parte de uma pesquisa em andamento, busca analisar a pertinência do material didático utilizado pelos docentes em suas respectivas bandas escolares. O recorte da pesquisa está direcionado para a análise das bandas marciais de dez escolas de tempo integral da cidade de Goiânia e o procedimento metodológico adota as seguintes ações: revisão de literatura, levantamento e análise de materiais didáticos, tais como métodos de ensino coletivo de bandas, estratégias para aulas coletivas e planejamento didático com uso de exercícios propostos pelos professores. Como a pesquisa ainda se encontra na fase de revisão de literatura sobre a abordagem coletiva de ensino de instrumentos musicais, a base teórica está firmada, até o presente nos autores que discutem a realidade social e a vivência do ensino coletivo em bandas escolares no Brasil, EUA e Europa. Os resultados obtidos até o momento indicam diferentes metodologias utilizadas nas bandas escolares da cidade de Goiânia. Todavia, quando do seu término, espera-se que essa investigação possa contribuir para responder parte dos questionamentos que ainda fazem os professores de bandas escolares no que tange o ensino musical de forma coletiva.

Palavras chave: Educação Musical, Ensino Coletivo, Banda Marcial, Escola de Tempo Integral.

Abstract In Brazil, the school bands are great centres for preparing instrumentalists, mainly in the beginning stages of their education, for institutions of music teaching, professional bands and orchestras. In Goiânia, a city near Brasília, the Brazilian capital, there are thirty-five school bands and those in full-time school have as many as 200 students aged between eleven and seventeen. These bands have a staff of music teachers divided by instrument categories, such as trumpet, trombone, tuba, horn, euphonium, percussion and front choreographic body. Each teacher is responsible for his instrument and teaches it collectively. In order to investigate the applicability of collective teaching methods for school bands in the city of Goiânia, this article, which is part of ongoing research, seeks to study the relevance of the didactic material used by teachers in their respective school bands. The research aims to analyze the marching bands of ten full-time schools in the city of Goiânia, and the methodological procedure adopts the following actions: literature review, survey and analysis of didactic materials, such as methods of collective teaching of bands, strategies for collective classes and didactic planning using exercises proposed by teachers. As the research is still in the literature review phase of the collective teaching of musical instruments, the theoretical basis is established, at the present, by the following authors that discuss the social reality and the experience of collective education in school bands-in-Brazil, USA and Europe. The results obtained, so far, indicate different methodologies used in school bands in Goiânia city. However, at the end of the study, it is expected that this research may contribute to answer questions that teachers of school bands have about

musical instrument teaching in the collective education.

Keywords: Music Education, Collective Teaching, Marching Band, Full-Time School.

Introdução

As bandas, ao longo da história do Brasil, tiveram uma grande influência na sociedade como também na formação musical de renomados profissionais da área. Nascimento (2003, p.35) afirma que

(...) um grande número de músicos profissionais recebe alguma influência por meio da banda de música em sua formação musical. Tal influência é causada, muitas vezes, pelo contexto social da banda, que participa de eventos sociais de naturezas diversas como missas, procissões, festas, retretas, desfiles cívico-militares, eventos esportivos, etc. encantando o público pela sua música. Há de se lembrar que, até pouco tempo atrás, a banda de música era um dos mais populares veículos de acesso a cultura musical para a sociedade, encerrando nas apresentações não somente a oportunidade do entretenimento musical, mas importante estímulo ao talento musical do indivíduo, levando-o a participar da banda de música e a aprender a tocar um instrumento musical.

A despeito desta constatação, numa publicação de 1970, Reimer Bennett revela que as bandas estudantis estavam situadas no nível do entretenimento e, portanto, não se constituíam num campo sério de estudo, tendo em vistas que suas atividades não eram relevantes para a Educação Musical (Bennet, 1970). Já Reily & Brucher, (2013) afirmam que na atualidade as bandas são vistas mais precisamente como forças responsáveis pela tradição.

Unindo tradição e campo de estudo, como visto atrás, percebe-se que no Brasil as pesquisas envolvendo bandas de música têm crescido paulatinamente. Kandler e Figueiredo (2010) destacam que nos últimos dez anos, no Brasil, as pesquisas apontam que mais que 40% das teses e dissertações tratam de processos de ensino e aprendizado de instrumentos de banda. Segundo os autores, as regiões Sudeste e Sul concentram maior número de pesquisas sobre este assunto, seguidas pelo Centro Oeste e Nordeste.

Na região Sudeste, trabalhos como os de Sulpicio (2011) e Rodrigues (2009) tratam de problemas relacionados à falta de formação musical adequada dos professores de banda, pouca oferta de literatura específica sobre ensino de música em bandas e falta de cursos acadêmicos de música voltados para a formação de regentes de banda. Todos estes fatores agravam o processo de ensino, que desencadeia toda a preparação da *performance* destas bandas em concertos, festivais e concursos de bandas de música por todo o Brasil. Na região Sul, entre os diferentes processos de ensino de instrumentos de banda, no estado de Santa Catarina, pouco mais de 45% das bandas adotam o ensino coletivo e, aproximadamente, 55% delas adotam a metodologia de ensino individual (Kandler & Figueiredo, 2010).

No Centro Oeste, pesquisadores como Campos (2008) e Sousa (2015) relatam que o ensino coletivo com a banda completa (heterogêneo) e o ensino coletivo de naipe dos instrumentos de metais (homogêneo) prevalece. De acordo com estes autores, essa ocorrência se dá em virtude da carência de professores para cada instrumento ou por adotarem o conceito de inclusão social no qual alunos novatos e veteranos aprendem juntos. Na região Norte também predomina o ensino coletivo, que atinge 95% das bandas (Amorim, 2014). Na região Nordeste, observa-se que o ensino coletivo é predominante, notando-se que as reflexões da experiência de banda de música na prática profissional do músico estão presentes em todas as áreas de atuação profissional (Nascimento, 2006).

Com visto nas citações acima, pode-se perceber que na cidade de Goiânia, onde ocorre a pesquisa, a influência das bandas marciais tem incentivado a formação musical de vários alunos. O que se observa é um percentual elevado de profissionais da música que principiaram seus estudos em bandas marciais escolares de nível fundamental. Algumas dessas bandas, como as da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, por exemplo, são referência na iniciação e formação musical de jovens. Elas dão oportunidade única e, às vezes, decisiva aos futuros professores de música. São constatados casos de alunos que retornaram, após vários anos de estudo, como professores da instituição onde iniciaram seus primeiros estudos musicais. Enfim, a quantidade considerável de bandas marciais em Goiânia tem solidificado e abastecido um mercado promissor de empregabilidade.

Em Goiânia, as bandas marciais são parte da atividade musical de instrumentos de sopros de escolas regulares, e corporações como bombeiros e polícia militar; tornam-se a porta de entrada dos músicos iniciados nessas escolas para o trabalho (Alves, 2003, p.53).

Nessa linha de raciocínio, Nascimento (2003) constata que a banda escolar contribui de maneira significativa para a experiência profissional do músico em todas as áreas de atuação profissional. Mas, apesar dessas qualidades, para complementar a formação musical dos professores, é necessário um auxílio educacional nas instituições de ensino formal de música. Para o autor, as bandas escolares, apesar de contribuírem para a formação de músicos profissionais, não são autossuficientes para o ensino musical global do indivíduo.

Sousa (2014) observa, nessa perspectiva, que, em alguns casos, os professores das bandas iniciam seus alunos no instrumento utilizando apenas o conhecimento empírico, ou seja, não há uma sistematização da utilização de metodologias para as aulas. Além disso, outra questão relevante, que também dificulta o processo educacional, é a falta de material didático específico para bandas marciais. Assim, no contexto das bandas escolares, pesquisas referentes ao ensino coletivo de música visam trazer propostas metodológicas que fundamentam e aprimoram o trabalho realizado nas bandas estudantis.

A primeira iniciativa de sistematização de ensino musical coletivo no Brasil é comumente atribuída a Heitor Villa Lobos, nos anos 1930, durante o governo Vargas, como proposta de implementação do Canto Orfeônico como ensino de música nas escolas. Posteriormente, demais nomes surgiram no cenário da educação musical coletiva. Segundo Cruvinel (2003, p.64)

No Brasil nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no ensino coletivo de cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro no ensino coletivo de sopros), Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, João Maurício Galindo, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental.

A autora argumenta em seu estudo que o ensino coletivo de instrumento é uma importante ferramenta para a ação de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão e a formação musical. Não obstante, a proposta de ensino coletivo no Brasil ainda é pouco utilizada. Boa parte das instituições de ensino musical segue o modelo de conservatório como base educacional, cujo desenvolvimento da banda se dava pela formação de seu mestre, que detinha a capacidade de tocar todos os instrumentos da banda e a obrigação de ensiná-los a cada músico, principalmente, pelo fato de haver apenas um profissional na maioria das bandas para ministrar essas aulas. Observa-se também que este tipo de ensino é preponderante em outros países, como Portugal, por exemplo. Segundo Mota (2009), o ensino de instrumentos de banda era feito pelo maestro da corporação, tendo como objetivo a inserção do aluno o mais rápido possível na banda de música, modelo português adotado no Brasil desde tempos coloniais e com reflexos até os dias de hoje na formação de instrumentistas.

Este ensino está presente ainda nos estados do Norte, Nordeste e Sudeste. Isso não acontece por escolha, mas pela tradição europeia que foi consolidada e também pela falta de mão de obra qualificada para atender tantas bandas existentes no Brasil. Com essa realidade, o ensino por naipe se faz presente, uma vez que o mestre de banda, em muitos estados do Brasil, se encarrega de designar o melhor instrumentista de cada naipe para auxiliá-lo no ensino instrumental da banda.

No Brasil, conservatórios, escolas, organizações não-governamentais (ONG) e projetos de extensão universitária adotam o ensino coletivo (homogêneo e heterogêneo) em suas bandas. O ensino coletivo nestas instituições, além de motivar os alunos, é também uma maneira de fazê-los estudar de forma colaborativa (Tourinho, 2014). Além da motivação, o estudo coletivo é um importante fator de transformação social e na formação de cidadãos para uma sociedade melhor. Tal transformação é observada no Brasil desde as primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial.

A metodologia do ensino coletivo musical consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênea ou heterogênea. Entende-se como homogêneo quando um mesmo instrumento é lecionado em grupo; já o ensino coletivo se torna heterogêneo quando vários instrumentos diferentes são trabalhados num mesmo grupo (Alves, 2011). Estas aulas podem ser realizadas de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação, composição, entre outros.

O método “Tocar Junto-Ensino Coletivo de Banda Marcial,” nível iniciação, publicado e por Alves (2014) e adotado nas bandas escolares do Estado de Goiás, abriu outros horizontes, que são as proposições de pesquisas referentes à sua utilização eficaz no contexto da educação básica, abrangendo o ensino fundamental e médio. Pode-se mencionar que a base para a construção deste método foi o método já utilizado em todo território brasileiro, que são os métodos “Da Capo” (2004) e “Da Capo Criatividade” (2010). Estes dois métodos, propostos por Joel Barbosa, da Universidade Federal da Bahia, são um trabalho representativo em relação ao ensino coletivo de bandas no Brasil.

O método Da Capo é sem dúvida nenhuma uma das ótimas possibilidades de resultados imediatos e facilmente adaptáveis em uma estrutura pedagógica regular em qualquer unidade escolar brasileira. Portanto, o Da Capo, sendo um ensino musical coletivo, proporciona a interação no contexto musical entre os aprendizes e eles com as ações de relações coletivas dessa prática (Martins, 2003, p.48).

O método “Da capo,” porém, foi elaborado pensando em um conjunto maior, o da banda musical, que abrange uma instrumentação de sopros que engloba, além dos naipes de metais e percussão, o naipe de madeiras. Nesse sentido, o método satisfaz as necessidades de uma banda que disponha de todos estes instrumentos de sopros. No caso da banda marcial, que tem em sua formação somente instrumentos do naipe de metais e percussão, o “Da Capo” deixa algumas lacunas nos exercícios e na proposta de repertório.

Diante disso, o presente artigo, que é parte de uma pesquisa em andamento, tem como objetivo investigar processos de ensino coletivo no contexto das bandas marciais em escola de tempo integral da cidade de Goiânia, Brasil, por meio de revisão bibliográfica, pesquisa de campo e análise de material didático, com as devidas metodologias empregadas em sua aplicação, que envolve o ensino coletivo em banda marcial.

Breve histórico da educação integral no Brasil

As preocupações educacionais dos anos 1920 culminaram na elaboração do *Manifesto dos*

Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro, a saber: Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles. Estes pensadores da educação basearam em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios, adaptando-os ao contexto brasileiro. Surge, portanto, o desafio dos pioneiros, pois a educação não mais seria relacionada apenas aos fatores econômicos e sociais, que apenas alguns tinham o privilégio de ter acesso. Com essa nova dimensão, surge o pressuposto de que todos os indivíduos têm o direito à educação, cabendo à esfera pública, ofertá-la de forma gratuita. Segundo Cavaliere:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (2007.p.65).

Assim, surgem os primeiros modelos do que seria educação integral que segundo Gesuína Leclerc estariam presentes nas Escolas Parque e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), estrutura educacional que trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas. É a idéia de implantação de uma democracia educacional aliada à necessidade política, pois se torna relevante o aumento no número de escolas e de alunos matriculados, o que promoveria o governo populista do então presidente de Getúlio Vargas.

Anísio Teixeira propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social. Pensava na escola para o aprendizado. As ciências, na escola-oficina para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, na escola das artes e da cultura, na escola dos esportes, na escola como espaço de convivência e múltiplas aprendizagens com espaços para alimentação, biblioteca, e jardins, (Moll, Lecrec, 2013, p.296).

Justificativa

As metodologias propostas para o ensino de banda nas escolas integrais seguem as orientações da Secretária de Estado da Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás que direciona esta educação para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visando à formação de crianças, adolescentes e jovens. Propõe uma educação integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional. Assim, a banda, que é parte de outras áreas artísticas da escola, se torna disciplina da escola de tempo integral, contendo horários, reuniões de planejamento, diários e avaliações quinzenais.

No Brasil, as pesquisas que buscam analisar a aplicabilidade do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) procuram compreender a eficácia nos procedimentos apontados nos métodos coletivos. Estas indicam a pouca oferta de literatura específica sobre o ensino da banda, apontando também a escassez de métodos brasileiros capazes de facilitar o aprendizado em agrupamentos escolares que lançam mão do ensino coletivo de instrumentos musicais.

Em um levantamento preliminar observa-se que ainda não há um entendimento certo da abordagem metodológica sobre o ensino coletivo para bandas marciais por parte de professores e maestros de bandas. O estudo ora apresentado busca, então, abrir caminhos de informações específicas da área de atuação musical no tocante às metodologias e aos métodos para o ensino coletivo de instrumentos de banda marcial (metais e percussão). Desta forma, espera-se que essa investigação possa contribuir para responder

questionamentos que ainda fazem instrutores, professores e maestros de bandas no que tange ao ensino musical de forma coletiva.

Nessa perspectiva, a falta de sistematização da metodologia de ensino e prática pedagógica e a escassez de material referente ao ensino musical coletivo no Brasil, assim como sua pouca disponibilidade ao público, foram os fatores que contribuíram para a escolha do tema da desta pesquisa. Atualmente, em levantamentos bibliográficos no território nacional, só existe um método específico para banda marcial, o método “Tocar Junto - Ensino Coletivo de Banda Marcial,” nível iniciação, publicado e adotado nas bandas escolares de Goiás. Voltados para banda musical, existem dois métodos brasileiros: “Da Capo” e “Da Capo Criatividade”, sendo que para a utilização destes é necessária uma adaptação para a realidade de uma banda marcial. Desse modo, a proposição de um método de ensino coletivo para banda marcial pode ser válida no intuito de trazer contribuições que fundamentem e aprimorem o trabalho das atividades e musicais da banda escola no Brasil.

Objetivos

Objetivo geral deste projeto é investigar a realidade do ensino coletivo nas seis bandas marciais em escola de tempo integral estaduais da cidade de Goiânia, Brasil. Neste sentido, esta pesquisa busca identificar e analisar as práticas do ensino coletivo da música instrumental e analisar os materiais didáticos utilizados. Este estudo almeja, assim, ampliar a discussão sobre a relação entre processos e materiais didáticos e os contextos de sua aplicação, esperando contribuir, principalmente, com as demandas reflexivas dos maestros e professores de bandas.

Metodologia e estratégia de ação

Lembrando que seu recorte está direcionado para as bandas marciais da cidade de Goiânia, em relação aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa tem adotado as ações que se seguem. Num primeiro momento, foi realizada a revisão de literatura, a fim de investigar o atual estado da temática em foco. Num segundo momento, foi feito o levantamento e análise parcial de materiais didáticos utilizados nas bandas marciais, tais como métodos de ensino coletivo de bandas e repertório. Além disso, foram observadas e analisadas as estratégias de ensino envolvendo aulas coletivas, assim como os planejamentos didáticos com base em exercícios propostos pelos métodos de ensino de instrumento musical. Além disso, num terceiro momento, serão realizadas entrevistas com os professores e maestros de banda marcial a fim de melhor compreender suas escolhas pedagógicas.

Discussão e resultados obtidos

A proposição de um método de ensino coletivo para banda marcial pode ser válida no intuito de trazer contribuições que fundamentam e aprimoram o trabalho das atividades e práticas musical. A pesquisa segue analisando a pertinência do material didático utilizado nas bandas marciais de Goiânia, para o ensino coletivo de música, bem como as diferentes práticas educativas no âmbito do ensino da música coletiva. No estado atual das investigações foram constatados diferentes problemas de ensino e aprendizagem dentro da visão pluralista da pedagogia musical coletiva. Tais como: pouco conhecimento sobre a temática de ensino coletivo de instrumentos musicais; pouca formação e informação sobre os materiais didáticos de ensino coletivo; resistência por uma grande parte de professores de banda com o ensino coletivo em bandas marciais; poucos cursos de formação e

reciclagem sobre ensino coletivo de instrumentos musicais; material didático limitado sobre o ensino coletivo de banda marciais e profissionais que não compreendem a metodologia coletiva de instrumentos musicais. Mesmo sendo o estado de Goiás um dos primeiros a implantar a disciplina de música no currículo da escola de tempo integral e tendo a banda marcial com subárea da disciplina, somente seis escolas possuem a banda marcial. De fato, encontram-se muitos obstáculos na gestão, formatação e inclusão desta disciplina por parte dos gestores e diretores das unidades escolares do estado de Goiás, uma vez que existe uma extrema resistência para assumir todas as responsabilidades e gastos que uma banda marcial necessita para um desenvolvimento adequado.

Outro fator que gera muitos diálogos a cerca da gestão dos professores de banda são as questões de cumprimento de carga horária, desenvolvimento de planejamento escolar, elaboração de avaliação semestral e reunião com o grupo gestor e a comunidade local. Isso é um grande desafio para a realidade dos professores de música do Brasil, pois muitos são oriundos das grandes orquestras e dos cursos de licenciatura em instrumento. Desde a implantação deste modelo de banda marcial em escola de tempo integral conseguiu-se construir e fortalecer as estruturas entre gestores e professores de banda, razão pela qual atualmente, todas as escolas que possuem a banda, contam com uma equipe de cinco a sete professores divididos por instrumentos específicos. Isso gerou a possibilidade de realizar um trabalho de qualidade e que atende a demanda do projeto da escola de tempo integral, conseguindo realizar a educação musical por meio dos instrumentos de metais, percussão e comissão de frente (corpo coreográfico).

Referências

Alves, M. E. (2011). Aplicabilidade do ensino coletivo em música no Curso Técnico de Música do IFG, *Relatório de Pesquisa*. Goiânia, Brasil: PROAPP.

Alves, M. E. (2003). *Os instrumentos de metal no choro n° 10 de Villa-Lobos: uma visão analítico-interpretativa* (Dissertação de mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Go, Brasil

Amorim, H. M.(2014). *Bandas de Música: espaço de formação profissional*. São Paulo, Brasil: Scortecci.

Barbosa, J. (2004). *Da Capo: método elementar para ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. São Paulo, Brasil: Musical.

Barbosa, J. (2010). *Da Capo Criatividade: método elementar para ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. São Paulo, Brasil: Musical.

Bennett, R.(1970). *A philosophy of music education*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade da educação pública. *Cedes*, 28(100), 10-17.

Cruvinel, F. M. (2003). *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social* (Dissertação de mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Cruvinel, F. M.(2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, GO, Brasil: ICBC.

Dantas, T. O Ensino *Coletivo de instrumentos de cordas friccionadas em Salvador-Ba: cenário comparativo entre os anos de 2007 e 2009*. (2010). *Anais do Encontro Regional da ABEM Nordeste*, Natal, RN, Brasil, 9.

Kandler, M. A. & Figueiredo, S.L. F.(2010). Bandas de música: um levantamento sobre as pesquisas no Brasil em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* entre 1983 e 2009. *Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, GO, Brasil, 19.

Martins, J. A. O. (2013). *O método Da Capo: banda de música educação sociologia e pontos de convergência*. Alagoas, Brasil.

Moll, J. & Leclerc, G. F. E. . Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. *Retratos da Escola*, 7, 291-304.

Mota, Graça.(2009). *Crescer nas bandas filarmônicas: um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Lisboa, Portugal: Afrontamento.

Nascimento M. A. T. (2003). *A banda de música como formadora de músicos profissionais, com ênfase nos clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro* (Monografia de graduação). UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.

Nascimento, M. A. T. (2006). O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. *Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Brasília, DF, Brasil, 14.

Reily, S. A.; Brucher, Kate (Org.). (2013). *Brass Bands of the World: Militarism, Colonial Legacies, and Local Music Making*. Aldershot: Ashgate.

Rodrigues, L. (2009). Coreto paulista: I Festival de bandas em Serra Negra, o que foi e o que nos ensinou o evento. *Anais do Seminário de música do Museu da Inconfidência-bandas de música*, Ouro Preto, MG, Brasil: 1.

Sousa, A. N.(2015). *Ansiedade na preparação da performance no ensino de instrumentos de banda* (Dissertação de Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Sulpicio, C. A. S.; Guglielmetti; E. D. M. Sulpicio.(2011). O ensino musical brasileiro voltado às bandas: reflexões e críticas. *Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Uberlândia, MG, Brasil,4.

Tourinho, A. C. G. S. Aspectos atuais do ensino de instrumentos musicais no Brasil: Pesquisas e novas tecnologias. In: M. A. Toledo e A. A. Stervinou (Orgs.). *Educação musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*, Fortaleza, Brasil: UFCE. pp.165-178.

"A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música": Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças

Camila Costa Zanetta

Departamento de Música, Universidade de São Paulo
Brasil

camilazanetta@hotmail.com

Maria Teresa Alencar de Brito

Departamento de Música, Universidade de São Paulo
Brasil

tecadebrito@usp.br

Resumo Este trabalho intenta refletir acerca da importância de processos criativos e lúdicos na educação musical. Para tal, lançaremos mão de dados coletados no decorrer de uma Oficina de Música para crianças, prática que integrou uma pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2014. A pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou as contribuições das vivências de jogos de improvisação para a formação integral da criança. Durante o desenvolvimento da Oficina, foram articulados diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como registros audiovisuais, entrevistas semiestruturadas, além de protocolos confeccionados pelos participantes. Neste artigo, expomos os eixos teóricos que fundamentaram o trabalho, refletindo acerca de uma *educação menor*, de uma *educação musical em modo menor* e da importância do jogo na educação, focalizando vivências de jogos de improvisação na educação musical. Paralelamente, as falas das crianças participantes da Oficina serão expostas e analisadas, revelando, sob suas perspectivas, as aprendizagens desenvolvidas em processos lúdicos de criação musical. Os resultados obtidos permitem-nos pensar que uma educação musical voltada aos jogos e ao criar é propícia não apenas a aprendizados musicais, mas à formação integral do ser humano.

Palavras-chave processos criativos; jogo; oficina de música

Abstract The purpose of this research is to reflect about the value of spaces for creation and playful in Music Education. Therefore, we provide data and results collected from a Music Workshop for children, integrated in a master's research completed in 2014. Proposed as an action-research and based on a qualitative approach, a Music Workshop was offered to children from seven to ten years old from Application School at USP in order to investigate the contributions to an integral formation of the children from scenic-musical games improvisation experiences. Aiming for the childrens' own perspective about the improvisation games contributions, the data collection techniques used were: (1) video record; (2) semi-structured interviews with the children; (3) protocols – made by the children. In this paper, we expose the main theoretical axes that underlined this research, as the concept of minor education, of minor music education, and the value of games in education, specially experiences of improvisation games in music education. The speeches of the children participating in the workshop will be exposed and analyzed, revealing, under their perspectives, what they learned through the playful processes of musical creation. The results allow us to think that music education directed to playful, games and creativity is propitious not only for musical learning, but to the integral formation of the human being.

Keywords Creative processes; game; music workshop

Introdução

As pesquisas na área da Educação Musical no Brasil vêm enfatizando, nas últimas décadas, a importância das práticas criativas, tratando sob diferentes vieses a composição e a improvisação no ensino e aprendizagem da música (Fonterrada, 2008; Zanetta & Beineke, 2014; Brito, 2007). O histórico da educação musical brasileira mostra-nos que a valorização destas práticas emerge no século XX, ainda com muitas restrições, após longo período de enaltecimento de um ensino voltado à formação do virtuose, abordagem de cunho profissionalizante cuja preocupação dirigia-se, quase que exclusivamente, à destreza técnica do músico na/para a performance. A inserção e o reconhecimento da importância das práticas criativas no ensino de música no Brasil decorrem de um movimento mais amplo, de um redirecionamento de olhares ocorrido no século XX, em diferentes países, a respeito dos modos de ensinar-aprender música.

Os educadores musicais do início século XX constituem-se em pioneiros no ensino da música. Como se viu, num período histórico não muito distante, não havia preocupação específica em cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo do jovem e do adulto. A intenção do ensino variava a cada época, de acordo com a maneira pela qual a criança e o jovem eram vistos em determinada sociedade, bem como com a visão de mundo e os valores eleitos por essa sociedade. No século XIX que findava, essa intenção concentrava-se, antes de mais nada, na produção de bons intérpretes musicais. (Fonterrada, 2008)

Nesse período despontam os chamados “métodos ativos”, propostas que “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (Fonterrada, 2008, p. 177). Embora este tenha sido um ponto comum entre os métodos ativos, as distinções entre eles permitiram que seus propositores fossem classificados em duas gerações: “primeira geração de educadores musicais”, formada por aqueles que atuaram no início do século XX, tendo ganhado destaque nomes como Jaques-Émile Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki; e “segunda geração de educadores musicais”, cujas propostas foram desenvolvidas a partir da década de 1950, com destaque à Boris Porena, John Paynter, George Self e Murray Schafer. No Brasil, pode-se incluir a atuação de Hans-Joachim Koellreutter, pois os pressupostos defendidos por ele alinham-se aos ideais da segunda geração (Brito, 2007; Fonterrada, 2008).

Para além da distinção temporal, tais abordagens diferenciaram-se pela ênfase dada às práticas criativas e pelo repertório que abarcaram. A primeira geração desenvolveu propostas que abrangiam a música erudita e o folclore e, comparada à segunda, deu menos destaque às práticas criativas. A segunda geração, por sua vez, desenvolveu um trabalho que enfatizou a chamada “música nova”, a música contemporânea, buscando “incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’” (Fonterrada, 2008, p. 179). Seus propositores evidenciaram a importância dos processos criativos no ensino e aprendizagem da música e, até hoje, influenciam pesquisas e práticas em educação musical no Brasil.

A despeito destes movimentos, nosso país permanece, ainda, fortemente influenciado por modelos tradicionais. Em muitas instituições brasileiras, tornam-se recorrentes as metodologias que mantêm um padrão conservador e que prescindem de questões importantes à educação musical, promovendo-se um ensino de música que carece de estímulos às práticas criativas (Bellodi & Fonterrada, 2006, p. 923). Em muitos contextos, a conjuntura exposta por Brito (2003) ainda se faz presente:

Continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc., quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, pela ampliação de recursos, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação interna e externa. (Brito, 2003, p. 52)

Posto isto, o presente trabalho intenta ressaltar a importância das práticas de composição e improvisação na educação musical. Para tal, refletiremos teoricamente acerca de uma Oficina de Música para crianças, instituída no decorrer de pesquisa de mestrado, apresentando as opiniões das mesmas sobre os aprendizados desenvolvidos em processos lúdicos e criativo-musicais. Portanto, para além das vozes/escritos de autores que fundamentam este trabalho, constituintes dos eixos teóricos de nossa pesquisa, daremos espaço às vozes das crianças, trazendo suas perspectivas acerca das contribuições das práticas criativas no processo pedagógico-musical.

1. Por uma educação musical em modo *menor*: espaço de singularidades

O conceito de *menor*, desenvolvido pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, consiste em um dos eixos teóricos de nosso trabalho. Ao analisarem escritos de Franz Kafka, estes filósofos vislumbram o que intitulam de *literatura menor*, definindo-a: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze & Guattari, 1977, p. 25). Nesta perspectiva, versam acerca de uma prática que se coloca à margem, em um “não lugar”, resistindo ao “maior”, aos modelos que ditam padrões aos quais se deve estar adequado, sendo revolucionária.

Ao deslocar este conceito para a área da educação, o professor e filósofo brasileiro Silvio Gallo ressignifica-o e possibilita-nos pensar uma *educação menor*: aquela que é ato de resistência, educação que se constitui como atividade de militância, que busca linhas de fuga, investe na produção de singularidades e anda na contramão dos processos de massificação.

Nessa atividade de militância, daquilo que eu chamaria – parafraseando Deleuze e Guattari – de uma “educação menor”, aquela que se faz na sala de aula, para além e para quem de toda e qualquer política educacional, a produção conceitual deleuziana parece-me interessante. Parece ser potencializadora e efetivamente criadora, para aqueles que buscam uma prática educativa aberta às diferenças, que invista na produção de singularidades, na contramão dos processos de subjetivação (leia-se massificação) levados a cabo pela poderosa máquina capitalística. (Gallo, 2014, s/p)

Teca Alencar de Brito, professora e pesquisadora brasileira atuante na área da educação musical, também propôs deslocamentos ao conceito, partindo da ressignificação proposta por Silvio Gallo para pensar uma *educação musical em modo menor*: “modo que é resistência, que é pensamento, que é singularidade; modo que é linha de fuga, resistindo aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo” (Brito, 2007, p. 6). Defendendo que a criança vive um *modo menor* de fazer e significar a música, Brito (2007) salienta a importância de atentarmos às ideias de música das crianças e propiciarmos espaços favoráveis aos exercícios do pensar.

Uma educação musical em *modo menor* implica em reconhecer, em primeiro plano, o *modo menor* musical da criança: modo que concerne aos jogos infantis de construção dos planos de organização musicais. Um *modo menor* musical é um modo singular de lidar com as ideias de música que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical, tornando-se, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos dominantes. (Brito, 2007, p. 7)

As reflexões expostas pela educadora permitem-nos compreender que as instituições, tanto escolar quanto familiar, fortalecem um modo *maior* de educar, e atenta-nos ao dinâmico processo que a criança vive, do *menor* para o *maior*. Pensando ainda mais especificamente a educação musical, observa-se que esta é também um “espaço do modo maior, caracterizado pela presença de métodos e sistemas que se fecham sobre si mesmos e que visam à mera aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (maiores) de um meio cultural em questão” (Brito, 2007, p. 7). Em contraposição a um ensino que vise, sobretudo, destreza técnica, habilidade/agilidade performática, ergue-se a importância de processos pedagógico-musicais que valorizem os jogos do criar, as singularidades das crianças e suas ideias de música, a maneira como se relacionam com os sons, instaurando-se espaços para experimentar, fazer, acertar, errar, vivenciar possibilidades sonoras, refletir, debater, opinar, fazer escolhas...

Bem mais do que treinar competências específicas necessárias às realizações musicais (que via de regra aconteceriam em tempo futuro), uma educação musical do pensamento propõe jogos do pensar, mergulhando no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte. Tal proposta implica na fundação de territórios que podemos instaurar trabalhando com ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no “entre-lugar” do estabelecido. (Brito, 2007, p. 8)

Esta é, portanto, uma das concepções que direcionam nossas pesquisas e práticas em educação musical com crianças, dentre elas a Oficina de Música focalizada neste artigo.

2. O jogo e a criação na educação

Outro importante eixo teórico que fundamenta nosso trabalho é o conceito de jogo, cujas definições são diversas e, como já apontado por Johan Huizinga, “tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente” (Huizinga, 2012). Este filósofo delinea o jogo como uma atividade livre, desligada de interesses materiais, praticada com certas regras e dentro de limites temporais/espaciais próprios, consistindo em uma evasão da “vida real”, em um mundo temporário dentro do mundo habitual.

Gilles Brougère (1998), tratando também da conceitualização de jogo, caracteriza-o pela frivolidade e por constituir-se em uma ação regrada, cujas regras podem ser preexistentes ou construídas no decorrer do trabalho. O filósofo ainda menciona duas importantes características do jogo: (1) a incerteza, considerada por ele um dos critérios para se reconhecer determinada situação como jogo – espaço no qual os participantes agem sem saber previamente o que acontecerá no decorrer da ação; (2) a possibilidade de decisões, de escolhas, devendo os jogadores optar por participar ou não do jogo, organizá-lo e, no transcurso do mesmo, caso desejem, transformá-lo.

Deleuze (2006) também trabalha com o conceito de jogo, definindo o que intitula de “jogo ideal”: um jogo sem regras preexistentes, espaço em que estas podem ser construídas durante o próprio ato de jogar, e onde não há ganhadores ou perdedores. Trata-se, segundo o autor, de um jogo “reservado ao pensamento e à arte, lá onde não há vitórias para aqueles que souberem jogar, isto é, afirmar e ramificar o acaso, ao invés de dividi-lo para dominá-lo, para apostar, para ganhar” (Deleuze, 2006, p. 63). Para Brito (2007), o jogo ideal a que se refere Deleuze (2006) é o jogo do pensamento. A autora considera como ideais “o jogo da música, bem como o jogo da criança, para quem o jogar, o brincar em si mesmo, é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver” (Brito, 2007, p. 44).

Muitos estudiosos, tais como Brougère (1998), Kishimoto (1996, 1998), Lima (2008), Luckesi (2000, 2002) e Pereira (2004), vêm pensando a inserção e importância do jogo na educação, destacando-o como “lugar” de aprendizagens diversas e permitindo pensar suas contribuições nos processos pedagógicos. Considerando tais pesquisas, bem como nossos estudos na área, compreendemos o jogo como um laboratório, um espaço simbólico em que a criança pode experimentar livremente, pensar, criar, arriscar opções, tomar decisões e construir sua autonomia, bem como interagir, comunicar-se, ampliar relações sociais, assim como a consciência de si e do mundo.

No ensino das artes no Brasil, percebemos a grande abertura de outras áreas para os processos lúdicos na educação (bem como aos processos criativos), em contraposição a certo engessamento no ensino da música. Ao pensarmos o ensino de teatro, por exemplo, podemos dizer que o jogo perpassa todo o processo de aprendizagem: “Teatro e Jogo são inseparáveis. O jogo está sempre presente na interpretação do ator; no gesto; na modulação e no ritmo quando da emissão do texto; nas atividades educacionais do teatro; na dramaturgia; nas interações entre personagens” (Lombardi, 2005, p. 87). Nos estudos em teatro-educação, têm-se vários professores e pesquisadores que desenvolvem propostas metodológicas baseadas no jogo, tais como Ingrid Koudela, Ricardo Japiassu, Olga Reverbel, Jean-Pierre Ryngaert e Viola Spolin. Apenas um dos materiais desenvolvidos por Spolin (2012), por exemplo, contém a descrição de 160 jogos voltados ao ensino do teatro.

As metodologias de educação musical no Brasil ainda não abarcam o jogo nesta dimensão e variedade, havendo um número bem mais restrito de professores e pesquisadores trabalhando nesta perspectiva, assim como resquícios da compreensão de jogo como prática meramente “recreativa” ou “conteúdista”, dimensão ultrapassada ao observarmos os jogos no teatro-educação. Para além, vale lembrar que nas metodologias de ensino do teatro o jogo é pensado para a criação, para a improvisação, considerado um espaço altamente social que oferece aos alunos o exercício da liberdade e do respeito pelo outro, e que propicia experiências em diferentes níveis (Spolin, 2008, 2012a, 2012b). De acordo com o professor, diretor teatral e pesquisador Antônio Januzelli, ao proporcionar um espaço à improvisação e à liberdade de criação, o jogo, consequentemente, propicia a descoberta do eu, um conhecimento de si. Ele ressalta que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo frui sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que ele descobre o eu” (Januzelli, 2003, p. 57).

Pensando a respeito de como as práticas lúdicas e criativas estão presentes nos processos de ensino de diferentes linguagens artísticas, Fonterrada (2015) comenta:

Propostas que envolvem práticas criativas no campo do ensino de artes visuais e teatro são, em geral, bastante incentivadas. Nas escolas e cursos dessas linguagens artísticas, os professores, com frequência, levam seus alunos a criar, abrindo espaço para a imaginação e a fantasia, em desenhos, colagens e pinturas, jogos teatrais ou coreografias [...] Práticas semelhantes podem ser encontradas em dança e estudos de linguagem, em que se enfatizam a expressão individual e coletiva. (Fonterrada, 2015, p. 15)

Em contraposição a este cenário, a autora aponta que as condutas no ensino de música ainda são outras, não sendo recorrentes os espaços voltados à criação. Ainda há um forte atrelamento ao passado, como já sinalizado por outros educadores, uma redução das múltiplas possibilidades pedagógico-musicais ao propor-se à criança um ensino focalizado na reprodução de repertório, com foco em habilidades instrumentais.

Até onde se pode perceber, ainda que informalmente, essa não é a conduta mais constante no campo do ensino de Música. Seja esta ministrada em conservatórios, escolas de Música, universidades ou projetos sociais e culturais, o trabalho de caráter criativo tem sido escassamente encontrado, embora não se possa afirmar que não exista. Isso se deve ao fato de a tradição de ensino e aprendizagem de música, nos estabelecimentos especializados, ter por objetivo preparar seus alunos para tocar um instrumento musical ou cantar, o que demanda muito trabalho técnico-instrumental, além do estudo e interpretação de repertório consagrado de cada instrumento musical específico. Essa atitude dá às atividades criativas um papel menos importante do que o estudo técnico-interpretativo. (Fonterrada, 2015, p. 15-16).

Por fim, vale ressaltar a afirmação da autora também em relação à educação básica brasileira, local em que a presença da educação musical, com algumas exceções, tem sido quase inexistente. Fonterrada (2015) comenta que nas poucas escolas com ensino de música as práticas criativas não comparecem com frequência aos currículos.

Estas recentes colocações nos fazem enfatizar a importância das práticas criativas na educação musical, vivência ainda tão restrita a poucas escolas e a poucas crianças no Brasil. Igualmente, leva-nos a continuar sinalizando a necessidade de espaços propícios à ludicidade e à criação entre as crianças, defendendo as especificidades das práticas composição e improvisação no ensino de música, bem como apontando suas contribuições ao desenvolvimento da criança. É com este intuito que trazemos a este artigo a experiência em uma Oficina de Música, partindo da fala de crianças para sinalizar o quão imprescindível torna-se o jogo e a criação musical em suas vivências pedagógicas.

3. Oficina de Música: considerações metodológicas e abordagem pedagógica

No ano de 2014 propusemos a Oficina “Jogos musicais”, aberta a crianças entre 7 e 10 anos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizada entre os meses de abril e junho, a Oficina contou com a participação de 12 crianças e foi desenvolvida na sala de música da própria escola, espaço físico cedido pela instituição. Os encontros ocorreram semanalmente, às terças-feiras, tendo duração de 1 hora cada. Esta proposta integrou uma pesquisa-ação desenvolvida no Mestrado em Música da mesma universidade, período no qual investigamos as contribuições das vivências em jogos de improvisação para a formação integral da criança.

Entende-se por formação integral aquela voltada para além do musical. Um trabalho com a música pode, por um lado, integrar corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e intelecto. Por outro lado, no entanto, a prática musical coletiva, além de propiciar a vivência da dimensão estética, da potência do sensível, da arte, favorece a convivência com o outro, o respeito, o aprender a escutar, aspectos como a autodisciplina, a submissão dos interesses próprios aos do grupo, o trabalho em equipe, entre diversas outras possibilidades. (Zanetta & Brito, 2013, p. 1026-1027)

Nesta perspectiva, buscamos saber quais aprendizagens emergiam nas vivências lúdico-criativo-musicais, partindo das opiniões das próprias crianças para analisar possíveis capacidades musicais e humanas desenvolvidas no processo. Com tais fins, a pesquisa, de cunho qualitativo (Bresler, 2000; Flick, 2009; Stake, 2011), integrou diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como registros audiovisuais de todos os encontros, entrevistas semiestruturadas com as crianças (individualmente e em grupos) e com a professora de música da escola, além de protocolos confeccionados pelos participantes. Durante todo o processo, procuramos ouvir e dar voz às crianças, atentando para a maneira como as vivências em jogos de improvisação afetavam-as. Sobremaneira, desejamos assegurar as opiniões das próprias crianças na pesquisa, de modo que pudéssemos levantar reflexões também com base no que elas pensam acerca de um trabalho, considerando-as agentes sociais que constroem modos particulares de significação de mundo (Burnard, 2006; Griffin,

2009; Sarmiento, 2003).

As proposições pedagógicas do compositor e educador Hans-Joachim Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, direcionaram as práticas propostas na Oficina. Destacando a importância da criação na educação musical, Koellreutter foi um crítico de métodos fechados e de um ensino de música que valorizava, sobretudo, aspectos relacionados à destreza técnica.

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos. [...] Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem, doutoral e fastidiosamente, a lição já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras, que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção. (Koellreutter, 1997, p. 31)

Ao pensar a educação musical no Brasil, Koellreutter mantém ideais que defendeu no decorrer de toda sua trajetória como compositor: a importância da criação, da improvisação, do “novo”. Uma das questões essenciais em sua proposta foi, justamente, a “atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho da educação musical” (Brito, 2011, p. 20). Sinalizando um ensino de música no Brasil atrelado a valores doutrinários, aos métodos e à reprodução de obras do passado, Koellreutter criticava a carência de espaços para a criação. A partir destas observações e indagações, o educador desenvolveu jogos de improvisação para o processo pedagógico-musical, unindo criação e ludicidade em suas propostas.

Koellreutter considerava a improvisação uma ferramenta pedagógica propícia para instauração de um espaço comunicacional nas aulas de música (Zanetta & Brito, 2014). Segundo o educador, a prática da improvisação permite o desenvolvimento de capacidades musicais e humanas, à medida que possibilita “vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc.” (BRITO, 2011, p. 47). Acreditando nas múltiplas aprendizagens que as vivências de improvisação propiciavam, o educador elaborou jogos (alguns nomeados modelos de improvisação e, outros, exercícios de comunicação) para o trabalho com a música em sala de aula, fornecendo um arsenal de ideias para professores de música.

A ênfase dos encontros, portanto, esteve na vivência de jogos de improvisação, abordagem pedagógica que manteve constante diálogo com os pressupostos defendidos por Koellreutter. Inicialmente, 4 jogos cênico-musicais foram vivenciados na Oficina. A partir destes, diversos outros foram criados, modificando-se os modelos iniciais a partir das sugestões que emergiam no processo, principalmente ideias trazidas pelas crianças. Foram realizadas 9 variações/adaptações dos jogos “bases”, formando-se novos jogos. Outros 4 jogos foram criados em grupos pelas próprias crianças e desenvolvidos, em sala de aula, com a coordenação/regência delas.

4. Análise dos dados: por uma formação integral através da educação musical

As crianças validaram, sob diferentes perspectivas, as vivências em jogos de improvisação como meio para desenvolvimento de capacidades musicais e humanas, estando suas falas em estreita conexão com as reflexões e embasamento teórico exposto até então. Durante as aulas e entrevistas, elas ergueram considerações que denotam mudanças em suas

concepções e ideias de música, bem como relataram suas opiniões acerca das aprendizagens desenvolvidas durante a Oficina. Dentre estas, podemos citar: (1) a compreensão de que instrumentos convencionais não constituem a única fonte sonora para se fazer música, ampliando suas ideias em relação aos materiais sonoros que podem ser explorados em processos de criação e passando a considerar o próprio corpo como um instrumento musical; (2) uma “descoberta de sons”, fala enfatizada por diferentes alunos que, ao longo de explorações sonoras, relatavam estar ouvindo e tocando sons que nunca haviam escutado anteriormente; (3) a compreensão acerca de “como” se faz uma música, com falas eufóricas pelo fato deste processo ter sido a elas “desvelado”. Ainda nesta perspectiva, as crianças disseram ter aprendido que fazer uma música envolve: pensar a fonte sonora a ser utilizada, a maneira como ela será tocada, a exploração de diferentes alturas, intensidades/dinâmicas, além de questões formais, ideias de arranjo e contrastes sonoros que poderiam ser propostos; (4) a ampliação, até mesmo, de concepções acerca de uma aula de música, compreendendo-a como momento de exploração e criação (e não apenas de reprodução); (5) a importância do jogo como espaço grupal, de práticas colaborativas, espaço em que, segundo elas, puderam fazer “novas amizades”.

Algumas falas ratificam o jogo como espaço para, simultaneamente, brincar e aprender, além de associarem a ideia de diversão/frivolidade a um ambiente mais prazeroso de ensino e aprendizagem. A aluna Gabriela, por exemplo, ao explicar por que havia gostado da Oficina, afirmou: “eu gostei porque eu gosto de jogar e brincar aprendendo [...] é legal fazer música brincando” (Gabriela – registro audiovisual). Ainda nesta perspectiva, Patrícia também comentou o porquê havia gostado de participar: “porque você se diverte mais brincando para aprender música” (Patrícia – registro audiovisual). Outra participante, ao falar sobre o gosto pelo brincar e sobre o aprendizado gerado nestas experiências, expõe outros modelos de aulas de música, traçando comparações:

Eu achei importante porque é uma Oficina, e nas oficinas é legal se divertir, brincar. Mas ficar lá escrevendo na lousa, lendo explicação, é chato. Porque eu já tenho aula de música, e fica escrevendo na lousa. É meio chato. Mas agora se você faz uma oficina e fica brincando com aquela coisa de música é mais legal. A gente aprende mais, a gente observa. É bem mais legal (Fernanda – registro audiovisual).

A fala de Fernanda abarca algumas opiniões acerca de diferentes modelos de aulas de música, expondo, para além da crítica de um modelo chato *versus* legal, a ideia de que “se aprende mais” em aulas de música amparadas no jogo, aulas em que se pode brincar com os sons. Fala semelhante é a de Patrícia, que, assim como Fernanda, traz a ideia de uma lousa e de um quadro como suportes de uma aula de música. Ela relata como imaginava que seria a Oficina: “Eu pensei que ia escrever na lousa, que a gente tinha que tocar alguma coisa e você escrevendo... se tava errado a gente teria que voltar desde o começo!” (Patrícia – registro audiovisual). Esta fala amplia as concepções expostas até então, trazendo uma ideia de aula de música baseada na execução de uma peça previamente escrita no quadro e na necessidade de tocá-la novamente, desde o começo, caso houvesse qualquer erro.

Ao relatar outra experiência de aula, que teve fora do espaço escolar, Fernanda permite-nos pensar como alguns conteúdos musicais passam a ser considerados “horríveis” pelas crianças à medida que são ensinados com base em processos de repetição, memorização e reprodução. Nesta fala, podemos notar como as aulas de flauta afetaram Fernanda, aluna que diz ser “horrível” aprender as notas musicais: “é horrível essas notas musicais. Eu que tenho que decorar nota musical por nota musical e tenho que depois tocar na flauta... é

horrível. Muito ruim” (Fernanda – registro audiovisual). Este relato reflete a persistência de um modelo de aula de música em que os atos de decorar e reproduzir são valorizados. Uma *educação musical em modo menor* (Brito, 2007), que reconhece o *modo menor* musical da criança, atentando para o jogo do criar, do pensar e voltada às singularidades, parece ainda distante das salas de aula – ou, ao menos, das concepções de aulas de música apresentadas pelas crianças participantes desta pesquisa. Desta forma, considerando as falas até então expostas, enfatizamos a necessidade de tratarmos a música das/para as crianças não como um trabalho movido pelo preparar para operar, “não como repetição igual das notas da escala ou treinos incessantes para identificar isto ou aquilo, mas sim, como blocos de sensações que permitem ir e vir, construir, desconstruir, brincar com o tempo e o espaço, pensar, conversar e amar” (Brito, 2007, p. 2).

Diversas falas revelam-nos, também, os aprendizados musicais que emergiram na Oficina. Durante os jogos de improvisação, as crianças lidavam com diferentes conteúdos, trabalhando com a ideia de pulso, de tempo métrico e não métrico, com pesquisa de timbres, exploração de dinâmicas, alturas e durações, práticas realizadas com instrumentos convencionais e não convencionais. Os alunos debatiam a respeito das explorações e criações próprias (entrando em contato com conteúdos musicais que eram destacados na proposta ou, ainda, com aqueles que emergiam no decorrer dos jogos), pesquisavam maneiras de tocar os instrumentos desconhecidos, definiam como usariam tais instrumentos nas improvisações e questionavam se o instrumento escolhido “combinaria” com a proposta.

Neste processo, Marcos, por exemplo, afirma ter aprendido “novos sons”, dentre eles o “som de leão”, personagem que ele performou durante um dos jogos vivenciados. Em muitas de suas falas, este aluno enfatizou o quanto havia gostado de ouvir “o som de todos” ao invés do “som de cada um”, narrando o gosto pelo aglomerado de sons presentes na realização coletiva dos jogos de improvisação. A aluna Fernanda, por sua vez, destacou o fato de ter aprendido “como se faz música”, comentando que passou a explorar e observar, no decorrer da Oficina, alguns instrumentos desconhecidos, além de ouvir o “barulho” produzido por eles e aprender a fazer música com os mesmos. Ao ser questionada sobre o que havia aprendido no decorrer das aulas, ela afirmou: “Eu acho que a gente aprende a música, o que é a música. A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz música” (Fernanda – registro audiovisual). Outras colocações sobre o “aprender a criar” emergiram, tais como a de Bruno, que disse ter aprendido a “inventar ritmos”, e a de Marcos, que relatou ter aprendido a “inventar músicas”.

Ainda na perspectiva das aprendizagens e descobertas sonoras, podemos citar a fala de Tiago, que disse: “eu aprendi sobre todos os instrumentos. Eu não tenho um instrumento em casa. E eu inventei um instrumento assim ó: [o aluno começa a bater palmas e prossegue fazendo vários sons com o corpo] Também aprendi assim: [o aluno começa a assobiar]” (Tiago – registro audiovisual). Quando questionado sobre onde teria aprendido a fazer tais sons, ele respondeu: “eu aprendi isso com a minha cabeça” (Tiago – registro audiovisual). Verificamos que a exploração de sons corporais durante os jogos colocou as crianças frente ao exercício do pensar, permitindo a descoberta de um novo instrumento: o próprio corpo.

Para além dos aspectos musicais, as crianças enfatizaram os elos, os laços afetivos e vínculos estabelecidos durante os jogos, destacando-os como espaço de interação e convivência, e reforçando a hipótese erguida de uma formação integral por meio dos jogos de improvisação. Para Gabriela, a Oficina foi “legal, porque a gente fez novos amigos”

(Gabriela – registro audiovisual). Bernardo, outro participante, disse ter gostado dos trabalhos/jogos em grupo por terem possibilitado “fazer uma nova amizade com outra pessoa que a gente ainda não conhece” (Bernardo – registro audiovisual). Em um de seus protocolos, inclusive, Bernardo desenhou ele próprio e o seu novo colega, Tiago, registrando um momento em que ambos tocavam juntos. Interessante ressaltar que Bernardo era aluno do 4º ano, enquanto Tiago era aluno do 1º ano. Esta interação entre diferentes idades foi recorrentemente comentada pelas crianças. A este respeito, Patrícia afirmou:

É legal porque eu fiquei com pessoa do 1º ano: pessoa do 1º ano eu não consigo falar. Porque eles vão achar “ai que estranho! O 3º ano falar com o 1º ano” [...] E com 4º ano também. Eu consegui conversar com alguém do 4º ano, que foi a Luana, né. Aí eu consegui né. Aí foi legal” (Patrícia – registro audiovisual).

A fala desta aluna possibilita reflexões, inclusive, sobre o modelo de escola que perpetua a divisão em turmas/idades. Muitas outras falas, inclusive da professora da escola, ressaltaram a importância da Oficina ter abrangido diferentes faixas-etárias. Durante todo o processo, as crianças demonstraram o desejo por espaços de trocas e convivência, erguendo a importância da Oficina pelo fato de ter sido um espaço que propiciou “conhecer outros amigos”, “ter companhia” e “mistura das idades”. Nesta perspectiva, evidenciamos a necessidade de “construção de espaços de convivência, no ambiente da educação, regidos por modos de comunicação que abarcam ‘a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Brito, 2007, p. 4).

Considerações finais

Os eixos e perspectivas teóricas que embasaram este trabalho demonstram a potência de uma *educação menor*, aberta às diferenças e singularidades, assim como das práticas lúdicas e criativas nos processos pedagógico-musicais, ressaltando a possibilidade de uma formação integral da criança por meio de vivências em jogos de improvisação. A partir destes referenciais, a Oficina “Jogos Musicais” foi pensada e instaurada, espaço no qual investigamos as perspectivas das crianças acerca das aprendizagens desenvolvidas em processos lúdico-criativo-musicais.

As crianças expuseram, sob seus pontos de vista, as aprendizagens musicais e humanas que desenvolveram no decorrer da Oficina, evidenciando a conscientização de aspectos musicais, enfatizando as diversas “descobertas” sonoras, a compreensão de questões formais e de “como se faz uma música”, a ampliação de ideias relacionadas a uma estrutura/modelo de aulas de música, bem como as parcerias e vínculos construídos, a quebra de barreiras etárias, os novos elos e as novas amizades feitas, valorizando uma educação que favoreça as interações e a convivência.

As falas das crianças vão ao encontro dos pressupostos defendidos pelos pesquisadores mencionados neste trabalho, possibilitando-nos pensar que uma educação musical voltada aos jogos e ao criar é propícia não apenas a aprendizados musicais, mas à formação integral do ser humano. Reafirmamos, portanto, a importância de se pensar o ensino de música também pelo viés da criação e da ludicidade, intentando espaços pedagógico-musicais que abarquem sonoridades e afetos.

Referências

- Bellodi, J., & Fonterrada, M. (2006). Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. In *Congresso Nacional da ABEM*, Vol 15. Anais do XV Congresso Nacional da Abem (pp.264-268).
- Beineke, V., & Zanetta, C. (2014). "Ou Isto ou Aquilo": a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, 14(1). doi:<https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32978>
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista CIPEM*, 2.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Brito, T. (2007). *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação* (Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning-making as composers. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds), *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 111–133). New York: Psychology Press US.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Kafka: por uma literatura menor* (J. Guimarães, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (P. Pelbart, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2006). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Fonterrada, M. (2015). *Ciranda de sons: práticas criativas em Educação Musical*. São Paulo: UNESP.
- Gallo, S. (2000). O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, 18(34), 49-68. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10x>
- Gallo, S. (2014). Deleuze, Filosofia e Educação. Verbo 21. Retrieved from <http://www.petpsi.ufc.br/Documentos/Entrevista%20com%20S%EDlvio%20Gallo.rtf>
- Griffin, S. (2009). Listening to children's music perspectives: in-and-out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161–177.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (K. Reis, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (J. P. Monteiro, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Januzelli, Antonio. (2003). *A aprendizagem do ator*. São Paulo: Ática.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo e a educação*, São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pioneira.
- Koellreutter, H-J. (1997). O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Educação Musical*:

Cadernos de estudo, Atravéz 6, 53–59.

Lima, J. (2008) *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Luckesi, C. (2000). Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 01*, 09–41.

Luckesi, C. (2002). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 02*, 22–60.

Pereira, L. H. P. (2004). Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. *Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 03*, 81–97.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. In Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (Org.), (2003). *História, Educação e Imaginário*. Actas do IV Colóquio. Braga. Universidade do Minho, pp. 55-72.

Spolin, V. (2008). *Improvisação para o Teatro* (I. D. Koudela & E. Almeida, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Spolin, V. (2012a). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (I. D. Koudela, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Spolin, V. (2012b). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (I. D. Koudela, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Zanetta, C., & Brito, T. (2013). Espaços para a Criação: a improvisação em jogos cênico-musicais. In *Congresso Nacional da ABEM*, Vol 21. Anais do XXI Congresso Nacional da Abem (pp. 1020-1031).

Classical Music in Cartoons as Education Source

Eka Chabashvili

Department of composition, V. Sarajishvili Tbilisi
State Conservatoire Georgia
ekachabashvili@hotmail.com

Maia Virsaladze

Department of composition, V. Sarajishvili Tbilisi
State Conservatoire Georgia
Mavilumka@yahoo.com

Abstract Fine art and music are very different physical phenomena, music being a product of acoustic processes and the visual of optical ones. As generally known, the spatial aspect is important for visualization, and the temporal one for sound-making. The connection between these two fields of art is possible only metaphorically, by associative thinking. In my opinion, for conciliating these two fields of art, it is important to mix the principles of thinking associated with both of these aspects. Therefore, cinematography uses some principals of musical thinking for montage and construction of movie composition. Visualization of music is an important way for a confluence of image and sound. This is the reason why many famous works of classical music are included in cinematography. So, any classical music work may be used as film music. The aim of my paper is the analysis of sound material connected with the classical music in several well-known cartoons, for example, such as Disney. This music brings out not only an elegant effect; it is also a means of familiarizing children with classical music. I would like to present a method for how classical music in cartoon film could possibly be included in education. The cartoon is a very good opportunity for child composers to improve their musical fantasy and feelings of sound communication.

Keywords Music, Composition, Audio-visual, Cartoon, Children

“You can teach your tiny child absolutely everything, that you can present to him in an honest, factual and joyous way.” (Glenn Doman)

Audio-visual media is the additional important source for the development of child's cognition in the 20th and 21st centuries. It is a main part of the environment where child grows up, where his/her psychology, intellect and erudition are formed. Later this child will become a member of the society for which above mentioned environment is natural. Factors that mould children's way of thinking are found mostly in the environment where they grow up. These include daily events, memorable experiences and peak feelings. Cartoons are one of the daily habits for our children.

The researchers Kayla Bois & Brad Bushman of Michigan University summed up the cartoon content in our children's schedules as follows:

- 2 - 5 years old children watch cartoon 32 hrs. Weekly.
- 6 - 11 years old children watch cartoon 28 hrs. Weekly.

And they stated that:

- 71% of 8 - 18 years old have a TV in their rooms.
- 53% of 7 - 12 years old have no parental monitoring for what is being watched on TV.
- 51% of homes: TV is switched on most of the time.

Studies have proven that an average child with a facility of a TV and a satellite connection at his/her home watches approximately 18,000 hours of television from kindergarten to high school graduation. Naturally questions follow:

How does this experience affect our children's minds?

Does it have positive or negative effects?

What types of content are delivered to our kids in a cartoon show?

Are all shows trustworthy, or shall parents play monitor and pay more attention to the TV shows?

How do our children's brains absorb and analyse information in the first place? (Etc.)

We often hear shared opinion, that new audio-visual communications have damaging effects on child's behaviour, but it is impossible that a child will become a full-fledged member of contemporary society, if we restrict his/her access to this phenomenon. Furthermore, if a child grows up in the information field of new technologies and he /she unconsciously feels discomfort due to the lack of knowledge of these opportunities, the child's mind begins to diverge and forms a number of psycho-emotional complexes that can be the cause of his/her aggression or depression. Therefore, it is better to turn the audio-visual media into a useful resource for their development, and thus save them from such harmful habits such as dependence on cartoon films or on video games, when people lose sense of reality and sink in a virtual world. Audio-visual communications, as everything in our life, also have two sides - negative and positive.

Cartoons have been a part of cinema history from the time the first motion pictures were made in the late 1800s. A cartoon is a movie using animation instead of live actors, especially a humorous film intended for children. Cartoons can also be described as the making of movies by filming a sequence of slightly varying drawings or models so that they appear to move and change when the sequence is shown. These are the elements that keep viewers, (mostly children) glued to their seats. Cartoons were initially so short because people would be watching these shorts in the movie theatres before their feature film. When cartoonists could put their shows on TV, they began to get longer, creating the half hour block shows that are on Nickelodeon, Cartoon Network, and the Disney Channel today. Also, the cartoons had to become more "family friendly" so that more people would watch their show.

Research conducted by Sharmin of BRAC University, concluded:

- Most parents prefer to leave their children in front of TV in order to finish their work or to have a rest.
- Putting a child in front of the TV is the best way for a parent to make their child eat their food.

Which is better and more relevant that the child would learn from, academic books and teacher, or from an animated TV Series? In our opinion, it is possible to connect both sources and get more effective result. And how?

The aim of this paper is the analysis of sound material connected with classical music in several well-known cartoons, such as Disney. This music brings out not only an elegant effect - it is also a resource for familiarizing children with classical music. I would like to present a method on how classical music in a cartoon can be a part of education. For child composers, the cartoon is a very good way of improving musical fantasy and feeling features of sound communication.

If a person, especially a child, while listening to music, has got a strong impression, always when he/she will hear this music or sound, it will give him/her an association with this event and will feel the same when she/he first listened to this music. Often the voice of the sound is exacerbated by visual imagery. Vice versa, often those visual associations help to remember music. By the way, children make links between existing information with previous impression. Sometimes the music is perfectly reminiscent of a story or event, a context. So while teaching classical music, we can provoke their memory by such visualisation of music. However, we should always take into consideration the interests of their generation, which means that any product that we want to provide can be wrapped in their life-style. They will be very happy to get new information with their own packages.

Sharmin of Michigan University said in her research that children are attracted to the cartoon content much more than to the academic traditional ways of learning, due to the well-written scenarios, audio & visual effects and colours. These factors are enough to cause a child to absorb information a dozen times better than that absorbed from a teacher in a classroom. The child's brain at early ages always seeks new experiences, that is why what is delivered in cartoon gets toddlers glued to their chairs while watching animated series. A well written scenario, the right audio & visual effects and a decent looking character, are all the main factors for the child to get stuck on the cartoons' hero, and enough for his/her brain to begin automatically following his path and trying to be a copycat even for the finest details, including way of speaking, thinking, body language... and even the way of dressing up.

These are the factors that traditional schools lack in delivering the academic content, even when a teacher tries to explain a part that children failed to understand, s/he uses facial expression, acting & vocal effects for the children to imagine the content. In animated series these are the backbones of the show, that is why children chase their best TV series among channels and can sit still for long hours watching TV... easily absorbing the included content. Not even among the child, you can imagine watching a documentary with an academic content on National Geographic Channel, you can easily recall the scenes and the situations that you have watched, much better than a situation that was told with no visual or vocal effects. Consequently, children who watch educational programming are more likely have higher grades, read more books, place greater value on achievement.

In recent years scientists have studied well how the brain works. Listening to music in the process of growing up develops musical pathways in the brain. Such connections influence how person thinks. Listening to classical music develops the spatial thinking and spatial reasoning for a short period of time. But learning to play any instrument can have a long-term effect on the development of thinking skills in a certain way.

Even in ancient Greece they knew what an important role music had for mental development. Music does not only affect our emotions but also it influences our thinking. That is why music in antiquity was not considered an independent field of art, but a necessary component of education.

Experiments have proven that after listening to classical music, adults can do something that requires spatial perception more quickly, such as a puzzle. Why is this happening? The musical pathways generated as a result of listening to classical music in the brain are very similar to the contacts in the brain that are needed for spatial thinking. When we listen to classical music, spatial connections are turned on and are ready to work. Creation of such a base facilitates resolving the puzzle. However, the effect is only for a short time and the

ability to improve our spatial thinking lasts about an hour after listening to classical music. Many artists prefer to paint during listening to classical music, maybe this is subconscious demand to increase the visual perception of space. Thus, music is closely linked to the visual world, moreover, it helps to create a visual world in us. So while studying music, there may be a direct link between these two phenomena.

In my pedagogical practice I found that the majority of children who are free from the musical doctrine clichés bring ideas for composing music mostly related with a book, or a movie or a cartoon, which generates great impressions and produces visual imagery. The source of their inspiration is the visual art. It is noteworthy that when they create music for this visualization, this music is never under the influence of the music, which is actually the original; for example,

Interstellar

Mariam Davitaia

Allegro

The musical score is for a piece titled 'Interstellar' by Mariam Davitaia, marked 'Allegro'. It consists of two systems of staves. The first system features a Viola part (top staff, alto clef) and a Piano part (bottom staves, grand staff). The Viola part begins with a whole rest, followed by a half note G4, a quarter note A4, and a half note B4. The Piano part begins with a half note G4, followed by a half note A4, and a half note B4. The second system features a Viola part (top staff, alto clef) and a Piano part (bottom staves, grand staff). The Viola part begins with a half note G4, followed by a half note A4, and a half note B4. The Piano part begins with a half note G4, followed by a half note A4, and a half note B4. The score is written in 4/4 time and includes dynamic markings such as *ff* and *mp*.

Figure 1. Mariam Davitaia «Interstellar» (VI class)

The Hound of the Baskervilles

Mariam Davitaia

Moderato
Con sord.

Violin

Piano

Vln.

Pno.

Red. 8va

©

Figure 2. Mariam Davitaia «The Hound of the Baskervilles» (VI class)

Narnia

Elene Gogodze

Rubato

Violin *mf*

Piano *mf*

improv. with nat. flag gliss

Vln. 8

Pno. 8

improv. with nat. flag gliss

Vln. 15

Pno. 15

improv. with given notes as sound of rain drops (წვივების წვეთები)

pp

©

Also group composition «Cinderella», where each of students have chosen character and composed music for them.

Figure 3. Elene Gogodze «The Chronicles of Narnia» (VIII class)

Also group composition, where each of students have chosen character and composed music for them.

Cinderella

73
Vln. improvise (to run)

73
Pno. 1 improvise (to run)

73
Pno. 2 10 sec. 10 sec. 10 sec. 10 sec.

(III scene)
Stepmother, Prince, Cinderella

79
Vln. Prince (Elene) *f*

79
Pno. 1 Cinderella (Mariami)

79
Pno. 2 Stepmother (Salome) *f*

Figure 4. group composition: Mariam Sazandrishvili, Salome Sazandrishvili, Mariam Shashiashvili, Kristina Shashiashvili, Elene Gogodze «Cinderella» (V class)

And the kids, whose fantasies mainly depend on their performing musical experiences, are always influenced by the music of the composer's works they are performing at the moment.

Waltz

Kristine Shashiashvili

Allegro

The musical score is titled "Waltz" by Kristine Shashiashvili. It is marked "Allegro" and is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat major). The score is arranged for two pianos, labeled "Piano 1" and "Piano 2".

System 1: Piano 1 begins with a melody marked *f* (forte). Piano 2 provides harmonic support with chords, marked *mp* (mezzo-piano). The system ends with a *p* (piano) dynamic marking.

System 2: Piano 1 continues the melody. Piano 2 adds a bass line, with some chords marked *p*. Measure numbers 7 and 14 are indicated at the start of the system.

System 3: Piano 1 has a more active melody. Piano 2 features a rhythmic bass line with sustained notes. Measure numbers 14 and 21 are indicated at the start of the system.

Figure 5. Kristine Shashiashvili

After observing this, I decided to use visual art as one of the components when teaching the composition. This source really gave a result even to those students who are under the influence of music that they are playing. I do not think that it is a big problem if student's music is influenced by a great composers' music. In my opinion the problem is something else, that some kids are aggressive towards the trends of modern classical music, because they trust taste of competent people, who very often are their teachers in instrumental class

and whose negative attitudes to contemporary music hinder freedom of fantasy during the creative process. When they have connection with visual communication, it frees their fantasy. Even the music of romanticists in a Disney cartoon children perceives much more freely and fun, because their subconscious does not feel a stressful background appearing during practical performing work of this music.

For example, Franz Liszt's Hungarian Rhapsody N2 in Cartoon of Disney «Bugs Bunny» <https://www.youtube.com/watch?v=bYM84n-2Sas> or «Tom And Jerry – The Cat Concert» <https://www.youtube.com/watch?v=uKZgi06fVsk> I often use method of visualization in composition during studying some topics, for example, during explanation of instruments and their timbral character, it is very interesting is Disney's cartoon 'Peter and Wolf' with S.Prokofiev's music: <https://www.youtube.com/watch?v=Ot7m9i70JDg>

Carole Cox in her book offers: "Read aloud Sergei Prokofiev's «Peter and the Wolf» (Schulnam and Prokofiev, 2004), which comes with a fully orchestrated and narrated CD. After playing the music, the teacher can lead a class discussion using reader response questions and prompts: What did you picture in your mind as you listened to the story and the music? The students can write in double-entry journals on what they pictured in their mind for each part of the story in the left-hand column, and they can write the sound and music that corresponded to that part of the story in the right-hand column. The teacher can make a chart with five columns for (1) characterised in the story, (2) description of the characters, (3) the instrument representing each character, (4) the sound of the character in the music, and (5) the mood of the music in that part of the story and how it made them feel. The teacher can read the story and play the music again. Students can take turns as the chart, asking other students to raise their hands when they hear another character in the music. Students can use the other arts to respond to the book and music by illustrating scenes from the story and music for posting on classroom bulletin boards, for making a class book, or for first pantomiming the characters and then writing scripts for each of the scenes to present as a story dramatization to accompany the music with spoken lines."

Fine art and music are very different physical phenomena, music being a product of acoustic processes and the visual of optical ones. As generally known, the spatial aspect is important for visualization, and the temporal one for sound making. The connection between these two fields of art is possible only metaphorically, by associative thinking.

We use two ways for involve children's attention to improve their musical fantasy by the method of associative thinking:

1. From sound to visual;
2. From visual to sound; both of them are methods of visualisation music.

Children enjoy when they paint or create some short story on their own, what music dictates after listening to any classical work during composition class. This practice involves association connections between visual and sound. Free improvisation of fantasy is the first step, but then begins the second stage, analysing what musical factors lead to these associations. If in the first case, associations relied on the emotional-minded category, now they are making more mental and logical conclusions, analysing music already listened to, to prove the result of the association. They are looking for musical elements, artistic-expression techniques, etc. and comparing connections with their associations. This is the method from music to visual. The second option is from visual to music. When kids create music for visual

resource, which is source of inspiration and connected with video or literature work. This practice helps them to feel the musical character of the intonation aspect, as well as the feeling of tempo-rhythm and perceiving musical form, sometimes realising the genre's features.

For example, Australian Kim Maloney, creator of MusicTeacherResources, also uses visual resources for familiarize children with romantic music: "I recently commenced a unit on Romantic Music with my senior tertiary music class. I love to use 'The Sorcerer's Apprentice' from Disney's Fantasias to introduce the idea of Romanticism in music. I have very clear recollections of watching it when I was a student and I remember how after viewing it, I understood the concept more clearly and was in awe of just how powerfully music could tell a story and portray emotions and feelings! This got me thinking about classical music being used in cartoons, so I decided to do a search of what was available. Below is a list of what I discovered on YouTube. If you know of any other please share!"

While every child has the potential for creativity, the main thing is to give the opportunity to develop it. Often the child creates his/her world, which is a source of his/her imagination. Even looking at the gameplay of children of primary school age, they use their imagination to create an absolutely complete, detailed world where this game develops. The most vivid example is when a child has an imaginary friend. This is a living imagination that is a mystery for adults, and they often think that their child has some mental illnesses, which is wrong, because the child's fantasy creates alternate reality from our reality and in fact, this phenomenon is related to the creative process. The problem which is really dangerous for our children is when parents think that their child has mental disorder and by their fear, they push child to the virtual world. A tiny person cannot draw a line between reality and virtual world, because they still are influenced by «united thinking». So, instead of panicking, we have to teach them the journey between the virtual world and reality and everything will end well. On the other hand, adults, possibly unconsciously, also create many virtual events; the difference with their children is that adults can cover them by real situations, children cannot.

The composition or other creative lessons help children to differentiate real and virtual worlds, find their own originality in society and not to live in the surroundings of many different false "egos". Students can freely discuss their fantasies and ideas at the composition lessons. We teach them to develop, to travel and to accompany others in own creative world. These lessons help them not to mix their personal features with creative characters, what is a result of their fantasy and artistism.

There is a known saying "this man is infantile" - this opinion is often directed towards the artists; this is true, because they kept the child's ability to create and live simultaneously in their own virtual world and in the real world.

In my school I often hear a question, what does the composition lessons give to you? Especially, this is the last priority for teachers of performing art and sometime well-trained students are told not to waste their time for composition. The difference between us is that they train children to play an instrument without understanding what and why they perform; we help them to form their personalities.

References

Cox, C. (2012). *Literature-Based Teaching in the Content Areas: 40 Strategies for K-8 Classrooms*. California, USA: California State University.

Habib, K., Soliman, T. (2015). *Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior*, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.39033>

Maloney, K. (2015) *Classical Music in Cartoons, Music Teacher Resources*. Retrieved from <http://music-teacher-resources.com/classical-music-in-cartoons/>

ბელიძე, დ. (2012). *მუსიკის როლი ბავშვის განვითარებაში*. Retrieved from <https://ganatlebageo.wordpress.com/2012/09/11/მუსიკის-როლი-ბავშვის-გონ/>

Novas músicas para novos flautistas: Relato de uma experiência

Cláudia Schreiner
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Brasil
claudia.schreiner@gmail.com

Resumo Considerando a limitação do repertório para iniciantes em métodos e álbuns de repertório no Brasil, o diagnóstico de dificuldades específicas sem justificativas biomecânicas ou cognitivas, a importância do repertório contemporâneo para flauta doce e flauta transversa, os trabalhos, métodos e álbuns com repertório variado para iniciantes e o contexto histórico de colaborações entre compositores e intérpretes em Porto Alegre, convidei compositores para escrever peças para flauta doce ou transversa a partir de uma lista de ideias e sugestões, trabalhei as peças em sala de aula, registrei minhas observações sobre o processo em diários, apresentamos as peças publicamente e as publiquei em caderno de partituras chamado *Novas músicas para novos flautistas*. Oito compositores escreveram trinta e seis peças. São contribuições para o repertório pela qualidade musical. Diferem em estilo, duração, construção formal, instrumentação, técnicas e conceitos explorados. O trabalho em aula revelou amplas possibilidades de usos didáticos, que incluem e extrapolam os objetivos que inspiraram a lista de sugestões. Incluem aspectos técnicos, conceitos teóricos, elementos de notação, desenvolvimento de estratégias de estudo, discussões estéticas e *performance* de repertório desde o início do estudo do instrumento. Os alunos demonstraram grande engajamento com o repertório: empenho em aprender e tocar, interesse, curiosidade, sentimento de valorização, construção de relações estilísticas e julgamentos estéticos. O excelente resultado pedagógico e artístico da experiência convida a repensar padrões e estereótipos de repertório infantil.

Palavras-chave flauta doce; flauta transversa; composição; performance; educação musical

Abstract Noticing that some students have specific difficulties which cannot be explained by biomechanical or cognitive reasons and that the flute and recorder repertoire for beginners published in Brazil is limited despite the relevance of contemporary repertoire and the tradition of collaboration between composers and musicians in Porto Alegre I asked composers to write pieces for the recorder or the flute based on a list of ideas for composition. These pieces were played in class, performed in concerts and published as *Novas músicas para novos flautistas*. My observations were noted in diaries. Eight composers wrote thirty-six pieces. All of them are contributions to the repertoire for its musical quality. There are differences in style, duration, musical form, instrumentation, techniques and explored concepts. Playing the pieces showed great possibilities of pedagogical use, including and expanding the ideas which inspired the list. Technical abilities, theoretical concepts, notation, developing of practice strategies, aesthetical discussions and performance of artistic repertoire since the beginning of the process of learning an instrument are among them. The excellent pedagogical and artistic result of these experience invites us to rethink children's repertoire patterns and stereotypes.

Keywords recorder; flute; composition; performance; musical education

Contexto

Trabalho regularmente com aulas de flauta doce e de flauta transversa desde 2011, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre e passei a integrar o corpo docente do Projeto Prelúdio - um programa de extensão com cursos de instrumento e grupos musicais para crianças e jovens de 5 a 17 anos. Na experiência em sala de aula e nas conversas informais com colegas de profissão, constatei que alunos com alguns anos de estudo destes instrumentos demonstram dificuldades em compreender e executar notas alteradas, tonalidades diferentes de Dó Maior, compassos ternários, unidades de tempo diferentes de semínima, bem como técnicas estendidas e linguagens contemporâneas. Surpreendi-me, pois estas dificuldades não parecem ser totalmente justificadas por razões cognitivas ou biomecânicas: dedilhados de notas alteradas, em flautas doces e em flauta transversa, não são necessariamente mais complicados que dedilhados naturais (importante notar que na flauta doce dedilhados de forquilha são mais complicados que dedilhados regulares¹); técnicas estendidas aparecem naturalmente durante o processo de aprendizagem; compreender ritmos num compasso binário ou ternário não deveria ser tão mais difícil do que num compasso quaternário; e contar colcheias não deveria ser mais difícil do que contar semínimas.

O repertório para iniciantes de flauta doce e/ou flauta transversa disponível no Brasil em métodos e álbuns de repertório - como Frank (1980, 2002), Mönkemeyer (1985), Suzigan (2016), Rocha (2003), Tirlor (1999), e Woltzenlogel (2008), por exemplo - ainda é limitado esteticamente, rítmica e tecnicamente, com predomínio de obras tonais, em compasso quaternário, com mínimas, semínimas e colcheias, na tonalidade de Dó Maior, sem uso de técnicas estendidas. Este repertório é formado principalmente por peças provenientes do folclore brasileiro e alemão, peças do período renascentista e barroco e algumas composições novas seguindo os padrões mencionados acima². O repertório contemporâneo, em contrapartida, ainda que seja parte importante do repertório para flauta doce e flauta transversa, aparece pouco na iniciação musical e/ou na iniciação ao instrumento.³

Refletindo sobre esta situação, pareceu-me pertinente perguntar se não seria justamente a restrição do repertório trabalhado em sala de aula que contribui para um pensamento, um gosto estético e uma técnica limitados, e que, portanto, o estudo de um repertório mais rico e mais variado pudesse propiciar uma formação musical mais sólida e completa. Daldegan, Penna e Cuervo apontam nessa direção quando escrevem que “Alunos mais adiantados tem maior dificuldade em começar a produzir sons ‘estendidos’ do que os iniciantes, que geralmente conseguem fazê-lo brincando, literalmente. Portanto o incentivo e o trabalho com estas técnicas desde o início, inclusive com crianças, pode ser de grande valia para o seu desenvolvimento” (Daldegan, 2009, p. 3), que “As novas sonoridades e os novos princípios de organização sonora, trazidos pela música erudita contemporânea, distanciam-na dos padrões da música tonal, e se não estivermos acostumados a ouvi-las, soam estranhas (Penna, *as cited in* Freixedas, 2015, p. 34) e que “O ensino desse repertório é elemento intrínseco a uma formação musical sólida” (Cuervo, 2009, p. 71).

Na tentativa de ampliar o repertório trabalhado, deparei-me com a escassez de peças adequadas a iniciantes. Ainda que as inovações da música erudita contemporânea,

¹ Dinn (1965) discute esta questão detalhadamente.

² para discussão mais aprofundada sobre os métodos de flauta doce no Brasil, ver Daenecke (2009), Cuervo (2009) e Freixedas (2015).

³ Cuervo (2009), Daldegan (2009) e Freixedas (2015) também abordam esta questão.

especialmente no que diz respeito ao “leque de possibilidades de exploração e utilização da matéria sonora” (Freixedas, 2015, p. 33) tenham se refletido em transformações na educação musical, observo que a crescente discussão, defesa e elaboração de métodos e metodologias que contemplem a música contemporânea nas fases iniciais da prática musical concentram-se em propostas de atividades de improvisação, exploração sonora e composição, não em propostas de interpretação e *performance* de repertório. Ainda que “devido a uma gama variada de correntes existentes a partir das primeiras décadas do século XX” existam “infinitas possibilidades de peças para diferentes estágios, formações, idades e objetivos de atuação musical” (Cuervo, 2009, p. 70-71, parafraseado Jorge Antunes), estas “infinitas possibilidades” seguem como *possibilidades*. Pois, se há exemplos de obras barrocas em níveis de complexidade tão distintos quanto as pequenas *partitas*, os diversos duetos e as sonatas de Telemann, o mesmo é raro com peças contemporâneas. Assim, quando se pergunta

por que, apesar da relevância da música erudita contemporânea nas práticas educativas, apontada por vários educadores musicais, este repertório ainda permanece estranho, alheio à maioria das salas de aula, salas de concerto, ou mesmo na formação de músicos e professores de música? (Freixedas, 2015, p.34)

uma das respostas é a escassez de repertório.

Fora do Brasil, métodos e álbuns como os de Braun (1998), Heilblut (1982), Vetter (1983) e Zimmermann (2015), incluem peças medievais, renascentistas, barrocas, românticas e contemporâneas, além de peças africanas, americanas e/ou com influências de jazz, apresentando maior variedade de notas, de tonalidades e modos, de fórmulas de compasso e de ritmo, de notação e de estilo. Mas, publicados na Alemanha, tem pouca circulação no Brasil. Os métodos de Akoschky e Videla (1965), publicação argentina disponível no Brasil e as produções nacionais mais recentes como a de Weiland *et al.* (2010), arranjos e peças de Viviane Beineke e o trabalho de Daldegan (2009), são valiosas exceções disponíveis no mercado brasileiro ao apontar em direções mais amplas do que as tradicionais.

Porto Alegre tem sido um centro de colaboração entre compositores e intérpretes de modo geral. Festivais de composição e de música contemporânea (Encompôr, Babel e MusiPoa), a existência de cursos de graduação e pós-graduação em composição na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de músicos interessados em repertório contemporâneo contribuem para esta situação. Essa colaboração é particularmente frutífera no caso de composições para flauta doce, como mostram Carpena (2014) e Barros (2010). Além disso, no ambiente específico do Projeto Prelúdio há um histórico de composições e arranjos feitos por professores e compositores pensando nas necessidades específicas dos alunos do Projeto⁴.

Pessoalmente, como flautista, trabalhei em colaboração com compositores fazendo estreias de algumas obras, e, no caso da flauta doce, toquei parte do repertório recente mencionado. Como professora, percebi a alegria dos alunos ao reconhecer-se na dedicatória “para alunos do Projeto Prelúdio”.

1. O projeto

De todo esse contexto, surgiu a ideia do projeto *Novas músicas para novos flautistas*:

⁴ como exemplo, cito *Cataventos*, de Fernando Mattos e *Jogos*, de Bernhard Sydow, publicadas na série Brasileira da editora Tre Fontane, mas existe vasto material não publicado.

convidar compositores para escrever pequenas peças a partir de uma lista de ideias e recomendações (a fim de garantir que as peças atendessem aos meus objetivos didáticos e que os alunos conseguissem tocá-las), trabalhar as peças em sala de aula experimentando metodologias e observando ativamente os processos de aprendizagem recepção das peças mantendo registros em diários de classe, apresentar as peças publicamente e publicar um caderno com as peças⁵.

Foi um projeto piloto e, por esta razão, bastante restrito: convidei apenas compositores com quem trabalhara pessoalmente e toquei as peças apenas com os meus alunos. Foi uma primeira tentativa de verificar como se daria o diálogo com os compositores, que soluções dariam às sugestões apresentadas, observar como os alunos reagiriam a esse repertório, como seria a aprendizagem destas peças, e, especialmente, aumentar o repertório para flauta doce e para flauta transversa.

A proposta vai ao encontro de Cuervo quando propõe que “repertório da Música Contemporânea inicia ainda na educação musical infantil [...] a partir da pesquisa e incentivo permanente para a criação de peças didáticas de nível fácil e médio de execução musical, a fim de oferecer esse novo repertório desde os primeiros encontros com o estudante de flauta doce” (Cuervo, 2009, p. 71) e quando afirma que a interação intérprete-compositor “incentiva a criação de novas peças para o instrumento e divulga a obra do compositor, dinamizando e enriquecendo o fazer musical de um modo geral, no momento em que integra o público ouvinte por meio da realização de concertos” (Cuervo, 2009, p. 74).

1.1. A lista de ideias e recomendações

Enviei aos compositores uma carta convite acompanhada de uma lista de ideias e recomendações para composição das peças. Esta lista estava dividida em duas partes: “ideias gerais” – ideias mais amplas, a partir das quais cada compositor poderia tirar ideias específicas para compor a sua peça (como sugestões de formação, extensão ou tessitura da peça); e “blocos de recomendações específicas” - solicitações específicas, para contextos em sala de aula e/ou objetivos específicos (como aprender um determinado dedilhado, por exemplo).

Os blocos de recomendações específicas teriam que ser complementados com as informações das ideias gerais. Por exemplo: para a recomendação específica “para flauta doce soprano, utilizar as notas mi, ré e fá#,” caberia ao compositor escolher, a partir das ideias gerais, a formação, compasso, duração da peça, etc.

Alterações e sugestões seriam possíveis e bem-vindas, mas pedi que me consultassem para alterações nos blocos específicos, pois como haviam sido pensados para contextos específicos, alterações poderiam tornar as peças inviáveis.

Dentre as ideias gerais estavam:

- Ideias para formações: a escolher entre flautas doces (soprano, contralto, tenor, baixo) ou flautas transversas (em dó; possibilidade de flautim para voz do professor); a cabeça da flauta; garrafas; canto e/ou percussão corporal; vozes diferentes para professor ou aluno mais avançado. Incluí sugestões de formações solo, duo, trio; só flautas doces iguais; flautas doces em combinações mistas; flautas transversas em dó, com possibilidade de

⁵ a impressão dos cadernos de partitura foi financiada com recurso do Programa de Apoio a Ações de Extensão (PALEX), da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS, em 2016.

flautim para o professor e sugeri a possibilidade de dobramento das vozes.

- Duração: a partir de 4 compassos, com no máximo 1 ou 2 minutos; sugestão de duração de c. 30".
- Forma: livre, formas fixas (AA, AB, AABB, rondó); fragmentos que pudessem ser montados.
- Compassos: 2/4, 3/4, 4/4, 5/4; 6/4, 7/4; 2/2, 3/2; 3/8, 5/8, 6/8, 7/8; o compasso poderia mudar ao longo da peça, desde que se mantivesse a unidade de tempo; possibilidade de escrita sem compasso; possibilidade de notação proporcional;
- Ritmo: de semibreve a semicolcheia; tercina; sugestão de peças com ritmos simples e alteração de compasso.
- Extensão (figura 1)

- flauta doce soprano: dó grave a lá agudo
- flauta doce contralto: fá grave a mi agudo



- flauta doce tenor: ré grave a sol agudo



- flauta transversa: ré grave a ré da 3a 8a; eventualmente dó #; dó grave: possível, mas seria bom verificar o contexto;



*a extensão da voz do professor é livre

Figura 1. Recomendações quanto à extensão das peças.

- Técnicas estendidas: para flauta doce, *sputato*, *flageolet*, *frullato*, tocar e cantar, *glissando* (entre notas pré-determinadas), tocar só com a cabeça, tocar com a cabeça e o dedo ou lápis dentro do tubo e *overblowing*; para a flauta transversa, *sputato*; harmônicos (até 3o modo); *pizzicato* de chave; tocar só com a cabeça; tocar com a cabeça e o dedo ou lápis dentro do tubo, *overblowing*, *glissandos* e/ou quartos de tom para cima ou para baixo.
- Outras ideias: indicações de articulações, trechos solo e tutti, cromatismos.

Dentre as recomendações específicas estavam:

- Estrutura/forma: pergunta e resposta; solos e *tutti*; módulos com notas iguais variando articulação e/ou ritmo; peça curta em compasso ternário.
- Conjuntos de notas: várias sugestões, conforme o instrumento e os objetivos. Devido ao reduzido espaço, exemplifico apenas algumas aqui: alguns conjuntos eram bem específicos, a fim de treinar um dedilhado (como o exemplo da figura 2, para treinar o dedilhado de fá #) ou uma técnica (como a técnica de polegar para abrir meio orifício na flauta doce na figura 3).

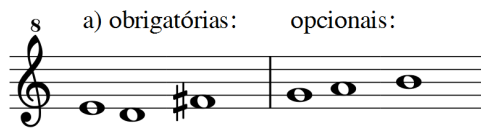


Figura 2. Recomendação específica para flauta doce: notas obrigatórias para treinar dedilhado.



Figura 3. Recomendação específica para flauta doce: saltos de 8a para treinar movimento do polegar esquerdo.

Outros conjuntos eram mais amplos, abrangendo o conjunto de notas que os alunos já conheciam, como na figura 4, ou uma tonalidade.



Figura 4. Recomendação específica para flauta transversa: conjunto de notas.

1.2. Os compositores

Convidei 15 compositores, dos quais 8 escreveram peças: Marcelo Birck, professor de música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Dimitri Cervo, Fernando Mattos e Daniel Wolff, professores no curso de música da UFRGS, Rodrigo Meine, doutorando em música na UFRGS, Diego Silveira, doutorando em música da UFRGS e percussionista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), Jorge Meletti, professor de música na Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) e Bernhard Sydow, meu colega professor de flauta doce no Projeto Prelúdio e Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS Campus Porto Alegre. Acredito que o número de colaboradores não foi maior devido ao tempo reduzido para execução de todo o projeto, com prazo de pouco mais de um mês para composição das peças.

Enquanto elaborava a lista de ideias e recomendações, perguntava-me ocasionalmente se a tarefa de compor peças tão curtas e com tantas limitações de material seria realmente atraente.

Conversando com uma colega sobre a lista para garantir o caráter didático das peças, ela questionou qual seria a diferença entre estas peças e um exercício de técnica. Respondi que exercício de técnica era o que eu conseguia elaborar, algo bastante eficiente para exercitar dedos, por exemplo, mas de pouco interesse estético. Minha esperança era que compositores conseguissem transformar minhas ideias em peças com valor artístico.

Outro colega, também compositor convidado para participar, Iuri Correa Soares, observou que o projeto “traz o compositor para a escola e para perto das crianças”. Este fez uma comparação com a literatura, área na qual há “encontros com o escritor” nos quais o compositor conversa com leitores sobre seus livros, e as diversas “feiras do livro”, enquanto na música não há nada parecido. Acrescentou que “o compositor é completamente

despercebido quando alunos tocam peças sem saber quem é seu compositor ou então, quando há consciência da existência do compositor, este é quase uma figura mítica, e consequentemente distante.”

A grande maioria dos convidados respondeu com algum comentário positivo sobre o projeto, vários mencionaram o desafio de compor algo a partir de predeterminações, a preocupação em compor algo que atingisse os objetivos do projeto e a satisfação em trabalhar em parceria com intérpretes. Alguns vieram conversar comigo pessoalmente, outros me enviaram rascunhos de peças. Dois compositores, Dimitri Cervo e Rodrigo Meine, pediram que as crianças escolhessem os títulos de suas peças, no que o segundo chamou de “nomenclatura colaborativa” e ambos consideraram “no espírito do projeto.” Pedi sugestões aos alunos, anotei todas no quadro e escolhemos o título por votação.

1.3. As peças

Recebi 17 peças. 5 são conjuntos de peças que podem ser tocadas separadamente, totalizando então 36: *Twist contemplativo* (Marcelo Birck), *Baile dos pizzicatos e staccatos* e *Urubu dançante* (Dimitri Cervo), *Cânones enigmáticos* (*Cânone dos Caranguejos*, *Cânone das Corruíras* e *Cânone dos Mundos Espelhados*), *Cânones infinitos* (*Cânone Ricercare*, *Cânone dos Pífaros*, *Cânone “In Blue”* e *Cânone Hoquetus*), *Cânone Cancrizans*, *O pulo do gato*, *Passaredo*, *Sons da Pérsia*, *Três Cantos Mixolídios* (Fernando Mattos), *Urano*, *Netuno* e *Plutão* (Rodrigo Meine), *Lua Cheia Cósmica* (Jorge Meletti), *Atirei o Jó de Abre e Fecha* (Diego Silveira), *Ciocolata calda frullato sul molto freddo*, *Gelato scorrevole glissando lungo il dito*, *Quero-te quero* e *Tidi, te diria: tititi*, (Bernhard Sydow); e *Soprando nas nuvens* (conjunto de 10 peças) (Daniel Wolff). São curtas, variando entre 9 e pouco mais de 30 compassos.

Todas são peças musicalmente bem acabadas que enriquecem o repertório para flauta doce e para flauta transversa, para muito além do seu uso didático e tem um potencial didático muito mais amplo do que os objetivos específicos que serviram de base para a elaboração da lista de ideias e recomendações para composição.

A partir das mesmas ideias e recomendações de composição, cada compositor construiu peças diferentes umas das outras - em estilo, em formação, em duração, em construção formal, em técnicas e conceitos explorados.

Há peças tonais, atonais, modais e uma serial; formas diversas fixas e livres; cânones (simples, infinitos e enigmáticos); peças com troca de compasso; peças em compassos $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{5}{4}$, $\frac{7}{4}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{6}{8}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{12}{8}$, $\frac{2}{2}$ e peças sem indicação de compasso; há peças para uma, duas, três, quatro vozes e para quantidade de vozes indeterminada; há peças com referências à música folclórica brasileira, com citação de canções; há peças com referências a estilos específicos, como blues, música brasileira nordestina e *stile antico*; há indicações de *frullato*, *sputato*, *pizzicato* de chaves, harmônico, *staccato* e ligaduras. Há sugestões de percussão corporal e possibilidade de cantar e/ou tocar algumas peças.

Houve predomínio de notação tradicional. Apenas *Atirei o Jó de Abre e Fecha* e *Ciocolata calda frullato sul molto freddo* tem notação aproximada de alturas, a ser executada com a cabeça da flauta doce (figura 5), apenas *O pulo do gato* e *Passaredo* (figura 6) estão escritas sem compasso e apenas *Passaredo* tem forma indeterminada (fragmentos cuja ordem de execução é, em alguma medida, escolhida pelos intérpretes).

The image shows a musical score for a piece titled 'Cioccolata calda frullato sul molto freddo'. It features two vocal parts: '(As crianças querem:)' and '(As mãs respondem:)' and a flute part. The lyrics are 'Cho-co-la-tequen-te a-ham di-a frio chá quente faz bem'. The flute part is described as 'som conduzido pela variação da posição da mão na aberura inferior da cabeça da flauta, sem precisãc' and includes markings for 'ponta dos pés' and 'calcanhar'.

Figura 5. Notação aproximada de alturas em *Cioccolata calda frullato sul molto freddo*, compassos 1-4.

Passaredo

(para flauta solo ou conjunto de flautas)

Fernando Lewis de Mattos
(Porto Alegre, jul. 2016)

The image shows two systems of musical exercises for flute. System 1 (labeled 1) contains three measures (a), (b), and (c) with a tempo of 76. System 2 (labeled 2) contains three measures (a), (b), and (c) with tempos of 80 and 88. The exercises involve various rhythmic patterns and dynamics like *mf* and *f*.

Figura 6. Excerto de *Passaredo*.

A maioria das peças reúne algumas das sugestões da lista de ideias e recomendações na mesma peça, o que aumenta o seu nível de dificuldade.

Quase todas têm indicações de instrumentação dadas pelo compositor e, destas, apenas três estão indicadas especificamente para flauta transversa. Porém, muitas delas possibilitam adaptações de instrumentação: substituição de flauta doce por flauta transversa, flauta doce tenor por flauta doce soprano ou vice-versa, substituição de uma das vozes por outro instrumento ou por voz; dobramento de vozes; acréscimo de instrumentos de percussão e/ou percussão corporal.

Cabe ao professor e aos intérpretes explorar, testar e adequar as diversas possibilidades. Essa flexibilidade aumenta as possibilidades de uso em sala de aula das peças e que a troca de instrumentação acarreta modificações nos objetivos didáticos e dificuldades técnicas.

Cada peça oferece amplas possibilidades de usos e objetivos didáticos, dentre as quais cabe mencionar:

- o trabalho de aspectos técnicos: aprendizagem ou aperfeiçoamento de dedilhados, de movimentos de dedos, de uso do ar, de articulações, de postura;

- o trabalho de conceitos teóricos: tonalidades, modos, notas alteradas, divisões rítmicas fórmulas de compasso, forma, fraseado;
- a prática de leitura à primeira vista;
- o convite à estratégias de estudo diversas: exercícios de dedos, exercícios de respiração, estudos com metrônomo;
- o convite à discussões estéticas: gosto, estranhamento, estilos musicais, semelhanças e diferenças com outras peças;
- a investigação de possibilidades interpretativas;
- a preparação para *performance*.

Cabe ao professor estar atento a todas estas (e outras) possibilidades e explorá-las conforme o contexto da sala de aula. Não há uma única receita de uso para cada uma delas.

Há diferentes possibilidades de objetivos de uso das peças em relação a estes aspectos, a depender de quem as tocará: a mesma peça que pode servir para aprender um conteúdo novo (seja dedilhado ou fórmula de compasso) num determinado grupo de alunos pode servir para exercitar, revisar, corrigir ou aperfeiçoar este mesmo conteúdo em outro grupo de alunos.

2. Trabalhando com as peças

O trabalho com as peças em sala de aula ao longo de um semestre mostrou-se de uma riqueza enorme e foi um convite a um trabalho continuado e aprofundado, que investigue a longo prazo temas como metodologias de ensino, aprendizagem e ensaio das peças específicas, recepção de repertório, gosto e preferências estéticas em um grupo maior de crianças. É importante notar que os aspectos aqui abordados são resultado do primeiro uso das peças, com um grupo de cerca de 30 alunos, divididos em 9 turmas, ao longo de um semestre. Contudo, evidenciam-se desde já os resultados didáticos, a aproximação com o compositor e o envolvimento dos alunos com as peças.

Tocar uma peça escrita especialmente para eles, por um compositor vivo, conhecido pessoalmente - se não dos alunos, da professora que eles conhecem - tornou o compositor uma “pessoa real”, de “carne e osso”. Ao trazer o *Cânone in Blue*, por exemplo, enquanto eu explicava quem era o compositor Fernando Mattos - “ex-professor do Prelúdio, professor na UFRGS e violonista” - fui subitamente interrompida por uma aluna dizendo “eu conheço ele! Ele tem muitos gatos!” e, desde então, foi sempre esta a informação mais relevante sobre ele. Em outra ocasião, em outra turma, quando trabalhávamos *Netuno* e *Plutão*, duas das três peças primeiramente intituladas *Três estudos simples*, uma aluna perguntou “por que *Três estudos simples*?” e, depois de ouvir minha explicação sobre o que eram *Estudos*, retrucou “pede para ele dar um título!” Em outra turma, tocando uma das peças de *Soprando nas nuvens*, uma aluna perguntou “mas como o Daniel escreveu uma música para flauta se ele toca violão?”, o que nos levou para uma conversa interessante sobre notação musical, instrumentos e imagem aural. Nesses três casos as pessoas Fernando, Rodrigo e Daniel, chamadas pelo primeiro nome, substituem a figura de um compositor abstrato, invisível e inacessível. Passamos a ser todos, compositores e intérpretes, pessoas fazendo música, cada um a seu jeito.

Já ao explicar a ideia do projeto, foi perceptível o sentimento de valorização, de importância e de orgulho dos alunos, expresso nos sorrisos, no brilho dos olhos e nos comentários “que

legal!" e "que show!" Vale notar o sentimento de pertencimento e a identificação dos alunos com o Projeto Prelúdio quando se reconhecem como destinatários de uma dedicatória que diz "para alunos do Projeto Prelúdio". Enquanto olhávamos a partitura de *Soprando nas Nuvens*, cuja dedicatória é "para Cláudia Schreiner e os alunos do Projeto Prelúdio" um aluno comentou "é, eu tava vendo escrito aqui em cima..." e, quando eu respondi "sim, 'para Cláudia Schreiner', que sou eu, 'e os alunos do Projeto Prelúdio'" ele emendou "que somos nós e todos os outros."

Os alunos demonstraram grande curiosidade pelas peças e empenho em tocá-las. Perguntaram muitas vezes "o que é isso?" referindo-se a alguma notação desconhecida (como *staccato*, *sputato* ou *Allegro ma non troppo*), demonstraram muito interesse em explicações sobre quaisquer aspectos da peça (desde dedilhados até estilos musicais, passando por escalas, modos, estruturas formais), muita disposição em praticar exercícios (de respiração, de divisão rítmica) que os ajudassem a tocar e praticaram em casa.

Foram frequentes comentários e discussões estéticas sobre as peças, relacionando-as com outras peças, ambientes ou estilos e emitindo juízos de valor.

Os comentários "que linda essa música!", "que legal!", "ai, que efeito legal", "muito show!", "ai, sora, é muito fofa essa música!" foram corriqueiros, demonstrando apreço pelo repertório.

Os raros comentários negativos foram sempre rebatidos positivamente por outro aluno, como quando "essa é meio chata, prefiro aquela rapidinha: não sei o que ela tem mas, ai, gostei tanto daquela música" foi rebatido com "ai, eu gostei dessa... tão bonita.." e quando "ai que feia" foi rebatido por "eu gostei!" por sua vez acrescido de "é muito grave, parece um urubu!"⁶ Não houve resistência ou recusa em tocar nenhuma peça, sugerindo o reconhecimento do valor artístico independente do gosto pessoal.

O interessante comentário "essa música é estranha, mas é um estranho legal..." exemplifica o estranhamento de aspectos das peças, a abertura em conhecê-las e o reconhecimento positivo apesar do estranhamento. Parece que, de fato "assim que tem a oportunidade de entrar em contato com o novo fazer musical se identificam com ele e mergulham na nova atmosfera de sons" (Antunes, *as cited in* Freixedas, 2015, p. 35).

Talvez por se tratar de um repertório vivo, próximo, criado para eles, tenham se sentido autorizados a perceber e a conversar sobre gosto, sobre o que gostavam e o que não gostavam, e constatado que estes julgamentos variam entre eles.

Dentre as referências a estilo, comparação com outras obras, situações e caráter, foram frequentes "parece música de desenho animado", "parece música de videogame" e "parece música de filme"; apareceram "parece aquelas músicas de goblins, aquelas danças da Idade Média", "parece uns passarinhos" e "lembra praia, assim roda com fogueira, pessoas cantando ou contando histórias antigas".

O diálogo entre meus objetivos, a lista de ideias e recomendações e as peças compostas mostrou-se eficaz: cada recomendação utilizada na peça de fato proporcionou aprendizagem, revisão, exercício ou aperfeiçoamento do aspecto que eu pretendia

⁶ embora haja menção ao urubu, este comentário não se refere à peça *Urubu dançante*.

trabalhar. A suspeita de que a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de conteúdos como notas alteradas, alterações de compasso, unidades de tempo diferentes de semínima, compassos ternários, articulações e técnicas estendidas relaciona-se com o momento em que são abordados mostrou-se pertinente, embora conclusões mais definitivas dependam de estudos mais sistemáticos.

No trabalho com os *Três Cantos Mixolídios* (figura 7) com alunos entre 8 e 9 anos de idade, no segundo ano de estudo de flauta doce, a fórmula de compasso, o ritmo e as ligaduras não causaram nenhum estranhamento ou dificuldade. Bastou que eu lembrasse que a colcheia valeria um tempo e que seriam 5 tempos por compasso. Fizemos algum solfejo rezado e tocamos. Com alunos de flauta transversa entre 13 e 14 anos com três anos de estudo anterior de outros instrumentos, o ritmo foi um grande problema, as ligaduras foram difíceis para o aluno com mais tempo de estudo do flauta e fáceis para a aluna iniciante.



Figura 7. excerto de *Três Cantos Mixolídios*, compassos 1-9.

Como exemplo de diferentes objetivos didáticos possíveis da mesma peça relato o trabalho com *Soprando nas nuvens I* (figura 8). Quando o compositor contou que a ideia da percussão com batidas de pé era ajudar na marcação de tempos e pausas, concordei, lembrando que a execução de pausas no tempo correto era um problema eventual em sala de aula. Quando nós dois tocamos a peça, consideramos que as batidas eram divertidas e acrescentavam interesse à peça. Ao tocar a peça com um aluno de flauta transversa de 14 anos, as batidas de pé foram de extrema importância para modificar o seu padrão corporal. Ele tinha por hábito manter seu corpo rígido em posições cansativas que atrapalhavam a sustentação da flauta e a respiração. As batidas desestabilizaram totalmente seu padrão de organização para tocar flauta e esta desestabilização, acompanhada de risos pela situação inusitada de bater o pé no chão fazendo barulho, abriu caminho para a modificação espontânea de padrões de uso e organização do seu corpo. A percussão corporal teve, portanto, uma importante função para a qual eu não atentara quando a sugeri na lista de ideias. Alunos de 13 a 14 anos de idade no primeiro ano de estudo de flauta transversa depois de anos de estudo de outros instrumentos tiveram dificuldade em coordenar as ações de tocar flauta e bater o pé e ficaram um pouco retraídos. Trabalhei a peça sem as batidas com o principal objetivo de emissão de som. Alunos de 9 anos no segundo ano de estudo de flauta doce também tiveram alguma dificuldade de coordenação, mas divertiram-se muito com a tarefa dupla e conseguiram realizá-la. Utilizei a peça especialmente para trabalhar sonoridade e o dedilhado de fá#.



Figura 8. excerto de *Soprando nas nuvens I*, compassos 15-21.

Quero-te quero (figura 9) mostrou como às vezes partitura e notação musical parecem mais difíceis do que aquilo que representam. Quando entreguei a partitura, houve uma agitação geral acompanhada por comentários como “sora eu não vou conseguir tocar”, “sora é muito difícil” e “sora o que é isso?” A música é em 5/4, tem quiálteras, *staccatos* e *sputatos* e notação para percussão. Intcalei explicações sobre a partitura, solfejo, canto e execução de trechos na flauta doce. Gradativamente, as reações passaram a ser “ai nem é tão difícil”, “é fácil”, “que fofa essa música, sora”, “ai que linda essa música, sora” e “ah, que legal que fica!”



Figura 9. excerto de *Quero-te, quero*, compassos 1-7.

Por outro lado, durante o trabalho de sonoridade e respiração realizado para tocar os cânones *Cancrizans* e *Ricercare*, ambos com notas e frases longas (figura 10), a aluna constatou que “parece fácil, mas é difícil”.



Figura 10. excerto de *Cânone Ricercar*, compassos 1-16.

O trabalho com *Plutão* (figura 11) mostrou claramente a consciência de como a maneira de tocar modifica o resultado artístico quando uma aluna explicou para um colega que “a gente tem que tocar tudo curtinho e *staccatinho*, dá um efeito muito legal quando junta as duas vozes”. *Plutão* também mostrou como a recepção pelos alunos pode ser diferente da esperada pelo compositor, quando este relatou que a reação dos alunos o surpreendia positivamente pois era a peça que tinha mais dúvidas se funcionaria.

III - Plutão

♩ = c. 110 R. Meine

Soprano
molto staccato
mf

Tenor
molto staccato
mf

Figura 11. excerto de *Plutão*, compassos 1-6.

Por fim, um episódio durante o trabalho com *Soprando nas Nuvens III* (figura 12), demonstra o prazer em tocar, o envolvimento, as possibilidades didáticas e interpretativas muito além das previstos na lista de ideias e recomendações e, especialmente, a “apropriação” das peças pelos alunos como “suas”. Tocávamos a peça e, na tentativa de uma execução mais

delicada, *cantabile* e no carácter da peça, falei “é quase assim flutuando nas nuvens”. Os alunos responderam “pior, parece mesmo, um passarinho assim” e começaram a cantar a música movimentando os braços como se fossem asas. Ainda pensando e construindo relações, acrescentei “parece música de natal também”. E a resposta veio com uma aluna cantando, com a melodia da peça “hora de cantar junto aos sininhos e também jantar junto com os anjinhos.”

III. Canon para treinar dedilhado de só1 maior (opcional: testar articulações diferentes)
Andante

The musical score is for a canon in F# major, 3/4 time, marked Andante. It consists of four parts: Flauta soprano, Flauta tenor, Sopranista (Sop.), and Tenorista (Ten.). The Flauta parts play a melody of eighth and quarter notes. The vocal parts (Sop. and Ten.) enter with a similar melody, with the Soprano part having a first and second ending. The first ending leads back to the beginning, and the second ending concludes with a ritardando (rit.) marking.

Figura 12. *Soprando nas nuvens III*.

3. Considerações finais e encaminhamentos futuros

Dentre os resultados iniciais do projeto destacam-se:

- aproximação com o compositor
- sentimento de valorização dos alunos
- desenvolvimento técnico e musical dos alunos
- aumento, em quantidade e variedade, de repertório didático e artístico para flauta doce e flauta transversa adequado a diferentes estágios de aprendizagem

Tais resultados sugerem a continuidade do projeto em duas frentes: o trabalho continuado em sala de aula com as peças existentes e a colaboração contínua com compositores para composição de novas peças.

O trabalho continuado com as peças poderá investigar metodologias de ensino e aprendizagem de música e do instrumento, metodologias de ensaio das peças específicas, e, a partir daí, aperfeiçoar as ideias e recomendações para compositores, tornando-as mais precisas e adequadas. O trabalho de colaboração contínua com compositores poderá resultar na comunicação mais clara e no aumento significativo de repertório contemporâneo realmente acessível para diversos estágios de desenvolvimento musical.

Por fim, gostaria de citar Levinson, quando, ao discutir critérios determinantes do valor de uma obra musical, menciona, dentre outros, “prazer para *performers* ao lidar com suas dificuldades”, “permitir diferentes interpretações de *performance* em *performance*,” “melodia atraente, ritmo interessante, expressão intensa, timbres agradáveis, harmonia inventiva, forma inteligível” (Levinson, 1998, p. 98) e a “intuição de que o valor artístico é uma função do valor da experiência que oferece” (Levinson, 1998, p. 99). Que sejam nossos critérios na escolha de repertório, seja para nós, seja para nossos alunos, posto que somos todos músicos.

Agradecimentos

Aos compositores, que escreveram as lindas peças que tanto enriquecem o repertório de flauta doce e de flauta transversa.

Aos alunos do Projeto Prelúdio, que aceitaram experimentar um repertório novo e desconhecido de maneira tão receptiva.

Ao IFRS e à sua Pró-Reitoria de Extensão, que por meio do seu Programa de Apoio Institucional à Extensão permitiu a publicação das peças.

Aos meus colegas professores de flauta doce que me substituem para que meus alunos não fiquem sem aulas durante o período em que eu participo deste evento.

Referências

- Akoschky, J. & Videla, M. (1965). *Iniciación a la flauta dulce soprano em do*. Buenos Aires: Ricordi.
- Barros, D. C. (2010). *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Braun, G. & Fischer, J. (1998). *Die Blockflöte: ein Lehrwerk für Anfänger und Fortgeschrittene: Sipelbuch 2*. Munique: Ricord.
- Carpena, L. B. (2014). *Prata da casa: obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS.
- Cuervo, L. C. (2009). *A musicalidade na performance com a flauta doce* (Master's thesis, UFRGS). Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf>
- Daenecke, E. M. (2009). *Métodos para flauta doce: uma bibliografia comentada* (unpublished graduation monograph). UFRGS, Porto Alegre.
- Daldegan, V. (2009). *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes*. Curitiba: Antigoa Typographia.
- Dinn, F. (1965). *The recorder in school: some practical suggestions for the teacher*. Londres: Schott.
- Frank, I. (1980). *Pedrinho toca flauta, vol. 1 e 2*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Frank, I. (2002). *Método para flauta doce soprano*. São Paulo: Ricordi Brasileira.
- Freixedas, C. M. (2015). *Caminhos criativos no ensino da flauta doce* (Master's thesis, USP). DOI 10.11606/D.27.2015.tde-17112015-095226. Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015-095226/pt-br.php>
- Heiblut, P. (1982). *Alt-flötenspielbuch*. Wilhelmshaven: Noetzel Edition.
- Levinson, J. (1998). Evaluating Music. In P. Alperson (ed.), *Musical Worlds: New Directions in the Philosophy of Music* (pp. 94-1-7). Penn State University Press.
- Mattos, F. (2010). *Cataventos. Série Brasileira*. Münster: Tre Fontane.
- Mönkemeyer, H. (1985). *Método para flauta doce soprano*. São Paulo: Ricordi.
- Rocha, M. M. (2003). *Iniciando a flauta doce: músicas fáceis para a iniciação instrumental individual ou coletiva*. São Paulo: Moderna.
- Schreiner, C. (org). (2016). *Novas músicas para novos flautistas*. Porto Alegre: IFRS.

- Suzigan, M. L. & Rocha, F. (2016). *Método de iniciação musical - flauta doce*. São Paulo: G4.
- Sydow, B. (2014). *Jogos. Série Brasileira*. Münster: Tre Fontane.
- Tirler, H. (1999). *Vamos tocar flauta doce, v. 1, 2 e 3*. São Leopoldo: Sinodal, 1999. v. 1, 2 e 3.
- Vetter, M. (1983). *Blockflötenschule Lehrgang*. Viena: Universal.
- Vetter, M. (1983). *Literaturheft 1-4*. Viena: Universal.
- Weiland, R., Sasse, A. & Weichselbaum, Anete. (2010). *Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano*. Curitiba: UFPR/Editora DeArtes..
- Woltzenlogel, C. (2008). *Flauta fácil: método prático para iniciantes*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Zimmermann, M. (2015). *Die Blockflöte: spielen - lernen - mus*

Listening and body movement

Elisabetta Piras

Department of Education Studies, University of
Bologna, Italy
angheloruui@yahoo.it

Sandra Fortuna

Department of Music Pedagogy, Conservatory of
Frosinone, Italy
sandrafortuna@tiscali.it

Marina Maffioli

Educational-Dance Mousikè Centre of Bologna,
Italy
marina.maffioli@fastwebnet.it

Abstract Many recent studies argue about the intertwined relation between motor knowledge and the mind of the listener or performer (Leman, 2007; 2010; Abril, 2011). According to some implications of the relationship between music and movement explored in previous studies, (Piras 2013; 2014; Piras, Fortuna & Maffioli 2015; 2016; 2017) the present research investigates the role of movement during the activities of listening according to Jaques-Dalcroze and Laban theories. L.M.A. (Laban Movement Analysis) focused on the motion factors of Time, Weight, Space, Flow (Laban, 1948). The starting questions of the present article are the following: Are there differences among the body performances with and without an object or a musical instrument? If so, what kind of differences could be noted? Could these differences be referred to the dalcrozian thought about the correspondence between Music and Movement, and to the Laban's motion factors? Could they be realized through a didactic activity useful both for musicians and dancers, starting from this kind of path? The method used to answer the question was: A sample composed of 4 children, aged 8, two of them studying music, and the other two studying dance, followed a common procedure. They were asked to perform music with movement in the following modes: (i) Only with movement; (ii) Movement with an object (a foulard); (iii) Movement with a little percussion instrument; (iv) Only movement. Questions were given to the children dealing with their way of thinking and interpreting music. The results confirm a starting hypothesis that an object could change a movement performance likewise in body activity with its musical relationship. The ability of the subjects to expand their vocabulary of movement according to its objectives, is manifested, together with the exploration of musical phrasing and the pleasure of movement in a Flow experience way.

Keywords body movement; motivation; flow; Jaques-Dalcroze; Laban

Introduction

Body movement is found to have a central role in musical understanding from many points of view: first of all, the neurological research gives us significant elements to corroborate this assumption, emphasizing the link between motor and auditory system in the human brain (Janata & Grafton, 2003; Repp, 2006; Sacks, 2007).

In the field of music education, recent studies argue about the intertwined relation with the motor knowledge and the mind of the listener or performer, where the body should be considered the natural mediator between the mind and the physical musical environment, effective also in an embodied learning process (Leman, 2008; 2010; 2012; Abril, 2011; Davidson, 2005; 2012; Kerchner, 2014).

Beyond these bases, it's important to stress the Jaques-Dalcroze and the Laban thought about movement and music, especially from the expressivity point of view (Seitz, 2005). Starting from this background, interesting questions emerge about the relationship between

music and movement, as well as the body-mind relationship in a holistic sense, and first of all, how these relationships are intertwined with a real and intrinsic learning process. In the recent research we carried out (Piras, 2014; Piras, Fortuna & Maffioli, 2015; 2016; 2017), addressed on the correspondence between music and body interpretation, analyzed according to the Jaques Dalcroze's assumptions (1921) and the L.M.A - Laban Movement Analysis-, (Laban, 1948), it was observed a significant improvement in movement achievement, in awareness in listening to and in understanding music parameters. Beyond this, we noticed an evident enthusiasm and a really wellbeing state in relation to the activity proposed and to the goal to pursue, that we analyzed and recognized in Flow experience terms (Csikszentmihalyi, 1975; 1990).

For the reasons above, the present research focuses and analyzes the role of movement in learning musical activities, with the variable of the use of an object, following the assumption that all tools amplify bodily functions (Moore, Yamamoto, 2011). This view comes under the extended concept of the constructivism in education field, in a learning and engaging process, in a discovering learner-oriented way of achievement of knowledge and competences, (Vygotsky, 1962; 1982; Piaget, 1970; 1977; 1987; Inhelder, Sinclair & Bovet; 1974; Bruner, 1986; Bruner & Ratner, 1978) by focusing on integrity of the learner as a unity of mind, body and emotions (Gardner, 1993; Damasio, 1994; Leman, 2008; Abril, 2011).

1. Body and mind: A brief overview

It's well known that the paradigm of mind supremacy over body influenced the western culture for a long time. At the beginning of the 1900s, simultaneously to the birth of the psychological and psychoanalytic theories, a strong change in the philosophical perspective takes place, and it involves the concept of body (Sarsini, 2003).

Body begins to be considered a condition for the process of human knowledge, with the assumptions of Merleau-Ponty (1945), the important exponent of the French phenomenology.

According to Merleau-Ponty the dual essence has passed, because he put the body in direct relationship with the world. The body is an "espace expressif", and is also "l'origine de tous les espaces expressifs" (p. 171).

In this way, the body becomes a leading actor of knowledge and learning.

We can easily place beside the original Merleau-Ponty thesis, the recent theories of embodied cognition (Varela, F. J. Thompson, E. T., Rosch, E. 1992), particularly in relation to music (Leman, 2008; 2010; 2012; Abril, 2011).

Neurosciences agree with this anti-dualism thesis; Damasio (1996) states that our knowledge takes place from maps related to what happens in our system, around our system and with our system. In this way, Damasio assumes that it's wrong to suppose that only mind can think. Starting from the beginning of the twentieth century, there was also an explosion of interest to the human development also in the educational perspective.

In this frame, it's important to consider, among the others, Emile Jaques-Dalcroze's (1865-1950) and Rudolf Laban's (1879- 1958) work in the education field. In both works the role of the body is central. The first one focuses on the body in a music perspective, the second one in a dance and movement perspective.

Their theories express a holistic vision of knowledge experience, associated to an idea of expressive and creative universe.

Following Dalcroze theories, music comprehension starts from body actions and is rooted in a sensory experience. "Le but de toute éducation est de mettre les élèves, à la fin de leurs études, à même dire non seulement je sais mais aussi J'éprouve" (1981, p. 85. "the goal of education is to bring students, at the end of their studies, to not only state I know but also I

feel).

It's very interesting to note here that the verb "éprouver" used by Dalcroze has in French a double meaning: "try out" and "feel and emotion or a sensation".

Following the Laban theories, there isn't any kind of exterior expression of human that is not a mirror of an interior one. Laban argues this thesis is in accord with Delsarte theories (Stebbins, 2012) in a full personal manner.

Recent theories show many aspects of the mind-body unity from a psychological and pedagogical point of view. Gardner (1993), defines the Bodily-Kinaesthetic Intelligence - "Body Smart"-; this intelligence involves a variety of physical skills, a sense of timing and perfection of skills through mind-body union.

Juntunen & Westerlung (2001) highlight the relationship between Dalcroze, Dewey (1938, 1951) and Elliot (1995) theories related to the idea that education should start from action and personal experience; from "learning by doing" of Dewey (1938) to "thinking-in- action" and "knowing-in-action" of Elliot (1995) and Regelski (2005), up to understand music through the body following the Dalcroze theory.

These neuroscientific conceptions are like philosophical theories about body conception: "The body is where the correlation between subject and object takes place; without that, there is neither intellect nor soul which can understand anything of the world. Recovering the body means rejecting the conscience formalism to substitute it with sensorial communication, without which it's neither possible to inhabit the world nor to think with a priori of reason" (Galimberti, 2008; 2009 pp.119-123).

2. Constructivism in music education activities

In the brief overview above, we stressed some elements that we can recognize as common in the active approach of the learning and knowledge theories based on an ideal mind-body union and in the constructivism theories of knowledge.

It's known that many types of application and interpretation of constructivism in education exist, and we can summarize the essential basic assumptions of these theories in: learning through experience, active interaction with the world, learners' construction of new understanding utilizing elements of knowledge that they already have; learning as an ever active process.

These assumptions derived from the historical theorization of social and cognitive constructivism, where there is not only a way to construct the knowledge, also and foremost, because each individual reconstruction is the understandings in response to environmental stimuli.

Although constructivism is a theory of learning and knowledge, a constructivism approach in teaching practice is clearly recognizable, and several researches explore this aspect in music teaching (Webster, 2011; Scott, 2006).

The student is required to access their pre-existing knowledge and beliefs and to link those to the new experiences (Ausubel, 1963; Ausubel & Novak 1978; Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974).

In this approach the learner becomes responsible for his or her own inquiring and knowledge, but reconstruction of meaning required a learning environment where there is a chance to decide and select different elements of the learning process. There is not an univocal way of understanding, but a personal construction of meaning and the musical structure. (Webster, 2011; Elliot, 1995).

The possibility of using different sensory approaches (visual, auditory, spatial and kinaesthetic) can help learners also in enhancing motivation. Recent research on multimodal perception emphasized the importance of using multiple ways of learning. The assumption is

that teaching sensory modality is not isolated, but some multimodal inputs bring simultaneous information about the same event or object (Tomlinson 2013; Zimmerman & Amir 2012; Pearce & Rohrmeier 2012.) Students absorb information through all of their senses to understand their environment, and, according to embodied learning theory this process of learning has its roots in the bodily understanding of the music (Leman, 2008; 2010; 2012; Abril, 2011; Davidson, 2005; 2012; Kerchner, 2014). In this constructivist approach it is recognized that bodily action in music activities is not an external demonstration of internalized understanding, but it is the effective understanding (Davis, Sumara & Luce-Kapler, 2000).

By using a variety of different sensory procedures, being an active participant during the learning session and becoming responsible of your own reconstructed knowledge, without the fear to make errors, represent the motivational strategies of the constructivistic design to enhance motivation and enjoyment to learn.

2.1. Motivation

Motivation is recognized as a crucial factor in the construction of individual knowledge in constructivist theory. In music learning many sources of motivation are involved; music is an innate and motivating activity by definition, but often efforts, time and patience are necessary to obtain gratification, pleasure and enjoyment (Hallam, 1997).

We can recognize two fundamental types of motivation: extrinsic and intrinsic. Extrinsic motivation is characterized by external elements, while intrinsic motivation comes from the activity itself and from the enjoyment in it. In making music activities it happens that there are both types of motivation, for example in music performance, and the balance between these elements can lead to extremely positive results, such as flow experience in making music (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

Personal enjoyment and enjoyment-oriented discovery approaches seem to be powerful motivators beyond childhood (Green, 2002; McPherson & Renwick, 2001). Another element we cannot forget about motivation is the self-efficacy. The awareness of one's own possibility to obtain a goal (Bandura, 1982) is considered strictly linked to motivation and also predictive in the effective achievement of a result (McCormick & McPherson, 2003). Intuitively, the role of the teacher and the procedure in teaching music have an enormous importance in this area (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

2.2. Flow experience

In psychology, intrinsic motivation is closely related with the assumptions of Csikszentmihalyi, that he synthesizes in the Flow experience definition (Linnenbrink-Garcia, Maher & Pintrich, 2011).

As we all know, Flow experience represents the condition in which individuals are total involved in a intrinsically motivating activity.

Flow is individuated as the state of perfect balance perceived between the amount of challenge in activities and individual's capabilities and skills (Csikszentmihalyi, 1975; 1990). It is a conscious state where it is possible to identify the following characteristics (Csikszentmihalyi, 1990, Csikszentmihalyi & Nakamura, 2001):

- Clear goals and immediate feedback
- Equilibrium between the level of challenge and personal skill
- Merging of action and awareness
- Focused concentration
- Sense of potential control

- Loss of self-consciousness
- Time distortion
- Autotelic or self-rewarding experience

The theory of flow is directly related to creative activities, and even to learning (Addessi, Ferrari, Carlotti & Pachet, 2006; Addessi, Ferrari & Carugati, 2015; Custodero, 1998, 2002, Cus

todero & Csikszentmihalyi, 2002; Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008; Diaz, 2011).

In the Csikszentmihalyi view, it is clear that flow is realized with the combination of the elements above and with the presence of both extrinsic and intrinsic motivation, but the experience is considered in total autotelic way. The lack of equilibrium between task and skill in individual perception can cause opposite states, as frustration, anxiety, apathy and boredom.

In the educational field, it has been shown how engagement and curiosity are intertwined with enjoyment and well being in flow experience, and this combination pushes to complete a task with constancy and efficacy.

Intuitively, those mechanisms are positive not only from a learning point of view, but also to improve self-efficacy in learners.

3. Background of the research

By exploring some implications of the relationship between music and movement according to the Dalcroze's and Laban's analysis (Piras 2014; Piras, Fortuna & Maffioli 2015; 2016; 2017) interesting results raised by experimenting on the body's response of adults and children, musicians and dancers, in relation to the music composed by Emile Jaques Dalcroze, and its assumptions about the correspondence between music and movement (Jaques-Dalcroze, 1921), and the L.M.A. (Laban Movement Analysis) focused on the motion factors of Time, Weight, Space, Flow (Laban, 1948). After analyzing the video and the data of these researches, we observed that the activities proposed to the subjects were received and realized with enthusiasm, enjoyment and efficacy, particularly by the children. In this extremely positive response to the proposal, we recognized the parameters of flow experience, considering also the behaviour of the subjects in anticipating and in extending the features of the activities (Csikszentmihalyi, 1990).

About the extension of the features of the activities, we noticed with pleasure that a child, out of the procedure, spontaneously proposed a moving performance on Jaques-Dalcroze's music used for the test, making use of pom pom on her own initiative. In this performance the child has shown freedom in movement, ease and fun, so we were questioned about the hypothesis of widening the observation with this type of variable.

In this way, beyond our initial proposals of research, we started to reflect on the following issues:

3.1. Aims

- 1) Are there significant differences in the activity of music and movement due to the use of an object?
- 2) Could these differences be referred to the dalcrozian thought about the correspondence between music and movement, and to the analysis of the Laban's motion factors?
- 3) Can we find significant differences in quality and variety of movement and in perception of musical parameters among children who practice music and children who practice dance?
- 4) What are the most useful indicators in evaluating a flow experience in music and movement activities?

5) Can we say that in this kind of experience there has been a real intrinsic motivation and improvement from an academic point of view such as hypothesizing a didactic path?

3.2. Method

A sample, composed of 2 children studying music, and 2 children studying dance, 8 years old, has been asked to perform with movement a chosen Jaques-Dalcroze piano piece (*Image Fugitive* n.17), according to a common procedure:

- Only with movement
- Movement with an object (foulard)
- Movement with a little percussion instrument
- Only with movement

The only indication given has been "in order to show the music to a deaf".

A questionnaire on the thinking behind the performance and the experience has been administered to them.

In order to survey the motivational and flow aspects, a video-based analysis, focused on the specific indicators identified in these topics, was made.

The performances are analyzed with a grid inspired to the motion factors proposed by Laban in "Modern Educational Dance" (1948), and to the musical parameters identified as dalcrozian subjects, starting from the assumptions of Jaques-Dalcroze (1921).

The academic goal is improving the quality of movement, according to the Laban analysis, from the first to the last performance, and to show the different music parameter in performance, such as understanding of the piece.

In order to reflect the role of the teacher in this kind of motivational goals, we thought about the adult participation as a part of the learning environment.

In this way, the learner is the only protagonist of the learning process, and the teacher becomes a facilitator and a support, rather than a perceived guide.

In our procedure, every child had an active teacher for his/her execution.

The starting task has been given deliberately in an open mode instructions, in a symbolic way, to give the possibility to the subjects to interpret according to their own possibilities, skills and knowledge.

3.3. Criteria of Analysis

In order to identify the essence of the intrinsic motivation in the activity, we observed the four behaviours recognized as indicators of intrinsic motivation by the scientific community about this topic (Linnenbrink-Garcia, Maher & Pintrich, 2011):

- choice and preference intensity
- resistance
- quality of engagement

Intuitively, it's very difficult to quantify a flow experience in a short experience of music and movement. For this reason the parameters of Flow mentioned above were observed directly and through the video recorded. The most significant parameters found were:

- anticipating the material
- expanding the material
- extending the material.

After the activity, a teacher gave a sort a questionnaire in an open questions mode interview, about the effect response and the awareness of the subjects in various aspects of the activity (Custodero, 1998; Shernoff & Csikszentmihaly, 2008).

The children's movement analysis is based on the grid inspired by L.M. A (Laban Movement Analysis) that considers four main categories: Body, Space, Time and Relationship, as we can see in the synthesis below (Table 1).

Table 1. L.M.A. elements

Body	Using different body parts (e.g. shoulders, head, legs, hips, arms) Making body shapes (e.g. balanced/unbalanced; symmetrical/asymmetrical; curved/angular shape)
Space	Pathways, directions, positive and negative spaces, various group formations
Time	Tempo, rhythm, pause, stillness, acceleration/deceleration
Effort	Energy, force, quality (e.g. punch, thrust, float, collapse, wiggle)
Relationship	Dancers to props/objects and to each other (e.g. in front of, inside, over, around), meet/part, follow/lead

Starting from this base, we used the category of Effort, with the elements that compose it: Weight, Space, Time, Flow. In Laban terms, Effort indicates the inner impulse that gives rise to movement.

Effort is thus the element that allows us to investigate how the movement changes in Space, with what kind of Time, if the development of motion-Flow is in free modality, and the type of energy-Weight used, as in Table 2.

Table 2. Effort

Effort Factor	Effort element
Space	Direct or indirect
Weight	Strong or light
Time	Sudden or sustained
Flow	Bound or free

Observing the Effort of a movement means, then, answering the question: How does the body move? In the specific of our observation, the question has been modified in: How does the body move in relation to music?

From a musical point of view, we observed the musical parameters highlighted in the

performances, identified as dalcrozian-subjects, inspiring by the Jaques-Dalcroze assumptions about Palstique-animeé (Table 3).

Table 3. Dalcrozian subjects

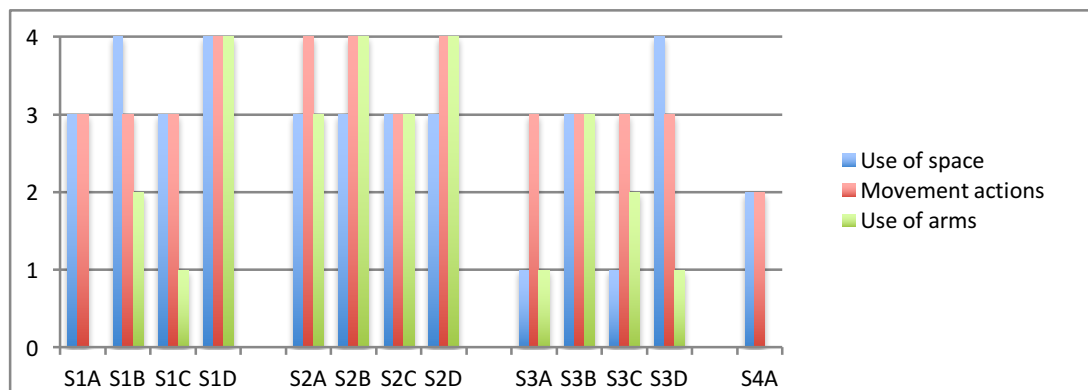
Music	Movement
Pitch	Position and direction of gesture in space
Tone Colour	Muscular Dynamics
Rhythmic-Meter	Rhythmic
Rhythmic Figures	Rhythmic
Phrasing	Phrasing
Construction	Distribution of movements in space and time

4. Results

The results about the intrinsic motivation show that all the parameters are satisfied by the subjects. The activity was structured in 4 repetitions of the same piece, listened to once before the performance. This kind of repetition could have caused boredom or fatigue but there was no moment of lack in attention or energy in the whole procedure. The children were totally involved in the activity, without showing any element of distraction or desire to do something else.

The answers of the interview confirm the results of observations: the children were amused and involved in a creative state, in which they reflected about articulated topics that the teacher has not had the need to explain, for example the awareness in using the space in the different performance, and the use and the quality of the parts of the body; not last the attention in perceiving and understanding increasingly the features of the music. The same considerations can be made about Flow observation. As said before, in the criteria exposition, it's significant the enthusiastic behaviour of the children in anticipating the indications of the repetition, and the extension of the activity, for example with other objects and other pieces.

For this reason, they have done other performances out of the protocol, by their own ideas. From an academic point of view, the results of movement analysis show that: the Effort elements are quite the same in light Weight, free Flow, indirect Space in all performance. The Time factor has not been considered, since it is already implicit with the presence of the music. Instead, significant differences can be identified with regard to the Body category (Movement actions and Use of the body parts), and to the Space category - Personal or Kinesphere and General-, as we can see in Graph 1.



Graph 1. Body category

In Graph 1, the elements mentioned above are focalized in a scale of 4 rates on an increasing scale. The capital letters indicate the performances.

As we can see in, the space used is clearly extended in the second performance (with foulard), and this extension is confirmed in the last performance.

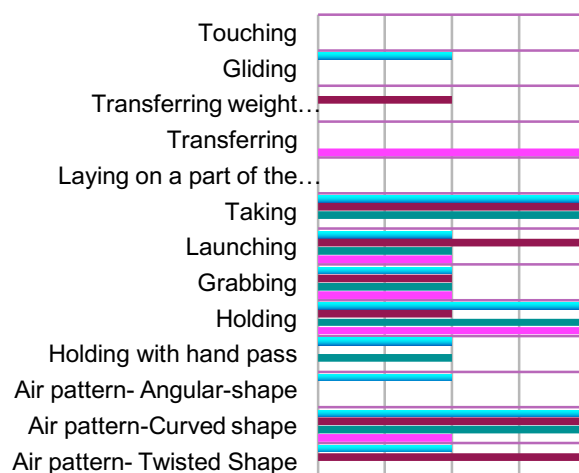
Movement actions are various and creative from the first performance, and these features have increased in the last performance, probably with the advantage of the different plays and exploration of movement in relation to music.

Body movement analysis shows a significant difference in arms movement in the different performances. While the lower part of the body is active in all performances, arms acquire energy and amplitude especially in the performance with the foulard, and the movement of the arms is preserved mostly in the last performance.

From these results, the analysis focuses on the second performance, the one performed with the foulard, which is fundamental for the variety of movement and the mastery of personal and general space.

It has been observed that performance has determined significant results as:

- Variety increase in response to music, especially in the top of the body
- Amplification of the Kinesphere (Personal Space), especially through the use of arms
- Amplification of the general space in which the movement was brought.



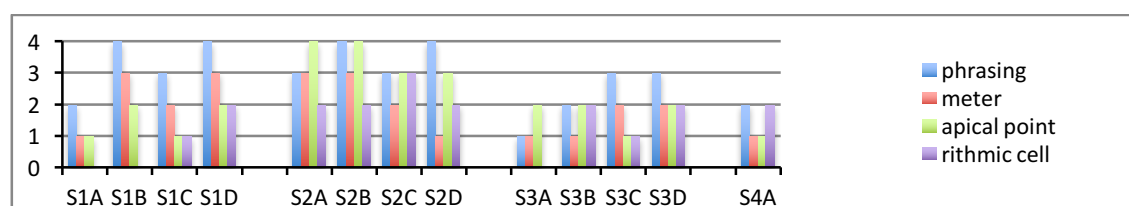
Graph 2. Body actions in relationship with the object

Graph 2 shows the body actions inspired by the parameters indicated by Laban in reference to the category of the relationship with an object (1980).

The values assigned to each action are on increasing scale 0-2.

From these results we can suppose that the use of the foulard, in its relational aspects, has allowed the visualization of the music, considering the amplification and the increasing variety of motion.

It can be noted how the actions highlighted are likely to affect both the Personal and the General Space.



Graph 3. Music parameters

The music parameter mostly stressed by all the subjects is phrasing. We can note that all the music parameters are shown more and more clearly in the last performance, with significant differences between the first and the second performance, as we can see in Graph 3.

3. Conclusions

The answer to the starting questions is: there are significant differences using an object. It emerges that a tool could change a movement performance likewise in body activity and in musical realization. There are many differences between the first and the second performance, and the results stress particularly the importance of the movement of arms, that is extended and improved with the object. Thus, the use of the object can be interpreted as an extension of the physical figure in space, and we can find this mechanism in recent artists' thought, for example but not limited to that of Alwin Nikolais (American choreographer and composer, 1910-1933). This consideration follows also the theories of peripersonal space and the Ruffini's organ (Moore, Yamamoto, 2011). While in Laban's thought the Relationship with the object has been consistently considered, in the perspective of the Jaques-Dalcroze method this concept appears practiced, but not systematized.

In fact, in dalcrozian activities it is customary to use objects and devices, especially foulards, particularly as support to movement, to promote bodily awareness and the structuring of space (Di Segni, 2008). The results don't show significant differences between dancers and musicians; the actions have been carried out in a personal way by the subjects, each of them has revealed a style of individual movement, hence an exclusive and original relationship with the object. The results encourage us to think about this kind of activity as didactic activities, because the use of objects facilitates the body's response to the music and improves perceptive and learning processes, in an amusing and expressive way. The results show that we can recognize an intrinsic motion in the present activity, and we can also recognize a flow experience for the subjects.

The elements we identify as fundamental for this findings are:

the role of the teacher as a facilitator, the instructions in open and symbolic mode, last but not least, the holistic way in understanding music by means of the body, and using various elements for the variation of the repetitions.

According to the constructivism principles, these findings are realized in an active learning process, they are combined with the learning goals of didactic achievement through experience in an active interaction with the world, in new acquisitions constructed by the learners construct utilizing elements of knowledge that they already have.

References

- Abril, C. R. (2011). Music, movement and learning. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 2, pp. 92-129). New York, NY: Oxford University Press
- Addessi, A, Ferrari L., Carlotti S., Pachet F., (2006). Young children's musical experience with a flow machine. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina, M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th international Conference on Music Perception and Cognition*. Alma Mater Studiorum Università di Bologna, August 22-26 2006 (pp. 1658-1665). Bologna: Bonomia University Press
- Addessi, A.R., Ferrari, L. & Carugati F. (2015). The Flow Grid: A technique for observing and measuring emotional state in children interacting with a Flow machine. *Journal of New Music Research*, 44(2), 129-144
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy agency in human agency*. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J., Ratner, N. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5(1), 391-401
- Carlisle, A. (2011). Modern Educational Dance (1948). In D. McCaw (Ed.), *The Laban Sourcebook* (pp. 237-256). New York: Routledge
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's in music learning. *General Music Today*, 12 (1), 21-27
- Custodero, L. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience in music education. *Arts Education and Policy Review*, 103 (3), 3-9
- Csikszentmihalyi, M. & Custodero, L. A. (2002). Forward. In T. Sullivan & L. Willingham, Eds. *Creativity and music education* (pp xiv-xvi). Edmonton: Canadian Music Educators' Association
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putman (Grosset Books)

Davidson, J.W. (2005). Bodily communication in musical performance. In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.) *Musical Communication* (pp. 195-215). Oxford: Oxford University Press

Davidson, J. (2012). The Role of Bodily Movement in Learning and Performing Music: Applications for Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol.1, pp. 769-783). Oxford: Oxford University Press

Davidson, J. W. & Eberly, A. (2012). Embodied musical communication across cultures: Singing and dancing for quality of life and wellbeing benefit. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 136-151). United Kingdom: Oxford University Press

Davis, B., Sumara, D. & Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Yaweh, NJ: Erlbaum

Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath & Co

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books

Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover

Diaz, F. M., (2011). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of music* 41(1) 42-58

Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press

Galimberti, U. (2009). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (2. ed.). New York: Basic Books

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot, UK: Ashgate

Hallam, S. (1998). Approaches to instrumental music practice of experts and novices. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 89-107). Oslo: Norges musikkhøgskole

Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). *Learning and the development of cognition*. Cambridge, MA: MIT Press

Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous. Notes sur notre double vie*. Genève-Paris: Slatkine (Original work published 1945)

Jaques-Dalcroze, E. (2008). *Il ritmo, la musica, l'educazione*. In L. Di Segni Jaffè (trans.). *Rhythm, Music and Education*. Torino: EDT (Original work 1921)

Janata, P., & Grafton, S.T. (2003). Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music. *Nature neuroscience*, 6(7), 682-687

Juntunen, M. & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21 (2), 199–214

Juntunen, M.L. & Westerlund, H. (2001). Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism. *Music Education Research*, 3 (2) 203-214

Kerchner, J. L. (2014). *Music across the senses*. Oxford: Oxford University Press

Laban, R. (1975), *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans. (Original work published 1948)

- Laban, R.(1950/1980). *The Mastery of movement*. London: Macdonald and Evans
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: MIT Press
- Leman, M., (2010). An Embodied Approach to Music Semantics. *Musicae Scientiae, discussion forum* 5: 43 – 67
- Leman, M.(2012). Musical gestures and embodied cognition in *Actes des Journées d'Informatique Musicale* (JIM 2012), Mons, Belgique, 9-11 may 2012
- Lehmann, A.C., Sloboda, J. A.& Woody R. H. (2007). *Psychology for musicians. Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press
- Linnenbrink-Garcia, L., Maehr M.L. & Pintrich P. R. (2011). Motivation and achievement. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 1, pp. 216-264). New York, NY: Oxford University
- Maletic, V. (1987). *Body-Space-Expression*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Mathieu, L. (2010). Un regard actuel sur la rythmique Jaques-Dalcroze [A contemporary overview of Dalcroze Eurhythmics]. *Recherche en Education Musicale* 10, 17-27
- Matthews, M. (2000). Constructivism in science and mathematics education. In C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education: Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study in Education* (part.1, pp. 159-192). Chicago: University of Chicago Press
- McCormick, J. & McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 37-45
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3, 169-186
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard
- Moore, C.L. & Yamamoto, K. (2011). *Beyond words: Movement Observation and Analysis*. London: Rutledge
- Pearce, M. & Rohrmeier, M. (2012). Music cognition and the cognitive sciences. *Topics in Cognitive Science* 4, 468–484
- Nakamura, J.; Csikszentmihályi, M. (2001). Flow Theory and Research. In C. R. Wright, and S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (195-206). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking
- Piaget, J. (1987). *Possibility and necessity* (Voll. 1-2). Minneapolis: University of Minnesota Press
- Piras, E. (2014) Analysis of Jaques-Dalcroze compositions. In D. Glowinski, G. Lepri, A. Pedrina (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus13)*, Genoa, Italy, 12-14 September 2013 (pp. 18-22). Genova: Casa Paganini- InfoMus Research Centre, DIBRIS-University of Genoa
- Piras, E., Fortuna S. & Maffioli, M, (2015, May). Music for movement and music for performance: Dalcrozian perspectives. Poster presentation at the CFMAE-MERYC 2015, 4th The Changing Face of Music and Art Education & 7th Music Educators and Researchers of Young Children. Playful Sounds-Personhood, May 5-9 2015, Tallinn University, Finland.

<https://cfmaemeryc2015.wordpress.com>

Piras, E., Fortuna S. & Maffioli, M, (2015, July). Music parameters and movement. Spoken presentation at the 2nd International Conference of Dalcroze Studies. The movement connection, July 26-29 2015. University of Music and Performing Arts, Vien, Austria.

<https://www.mdw.ac.at/icds/>

Piras, E., Fortuna S. & Maffioli, M, (2016, July). Learning with movement. Poster presentation at the 32th ISME world conference of the International Society for Music Education, July 24-29 2016, Glasgow, Scotland. <http://www.isme2016glasgow.org>

Regelski, T. A. (2005). Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education. *Visions of research in Music Education* 6, 1-22

Repp, B. H. (2006). Music synchronyzation. In E. Altenmueller, J. Kesselring, & M. Wiesendanger (Eds.), *Music, motor control and the brain* (pp. 55-76). Oxford: Oxford University Press

Sarsini, D. (2003). *Il corpo in Occidente*. Roma: Carocci

Scott S. (2006). A costruivist view of music education: perspectives for deep learning. *General music Today*, 19(2), 17-21

Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419-435

Shernoff, D. & Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow in School. In M. J. Furlong, R. Gilman & S. Huber (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in School* (pp. 131-145). Routledge, New York and London

Stebbins, G. (2012). *Delsarte System of Dramatic Expression* (Classic Reprint). London: Forgotten Books

Tomlinson, M. (2013). Literacy and music in early childhood: multimodal learning and design, SAGE open, July/September, 1–10

Varela, F. J. Thompson, E. T., Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: The MIT Press

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1962)

Vygotsky, L.S. (1982). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Webster, P. R. (2011). Construction of Music Learning. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning* (Vol. 1, pp. 35-85). New York, NY: Oxford University

Zimmerman, E. & Lahav, A. (2012). The multisensory brain and its ability to learn music. *Annals of the New York Academy of Sciences* (New York Academy of Sciences), 179–184

The role of musical resources in childhood social construction

Florencia Finger
España
florenciagora.flo@gmail.com

Abstract The purpose of this paper is to foster discussion about childhood as an ideological and cultural construction where a musical approach to games and verbal interactions between children can be interpreted as a social hallmark of childhood as opposed to a particular consideration of adulthood. This presentation provides ethnographic empirical data about children's social interaction through musical creativity in a playground context. It also aims to link the image of childhood to other childhood images as in 19th century Spanish Zarzuela, so as to lead to an analytical reflection. Among other important issues, a holistic view of childhood focuses on public and private domains, gender relations and power hierarchies. In understanding the meaning of "constructing childhood", the children's view of their own age and the role of musical resources in indicating age categories are particularly significant.

Keywords childhood construction; music creativity; sainete.

Introduction

When they learnt of the purpose of my presence in the playground as an ethnographer, the children pointed out what I should look for straight away. Firstly and on many occasions, they told me "Come here and take a look...", "Do you know this one [skipping rope game]?", "They are playing handclaps on the porch". Drawing my attention to these childhood practices (certainly not the only activities on the playground), children tagged relevant aspects within the field of childhood that were linked to the use of music as a distinctive formula for age categories. These were practices that included rhythm, gesture, chanting, clapping, skipping rope games, counting-out rhymes and dips, riddles for choosing leaders, verbal duels, etc. In selecting these ways of using their words and bodies, they outlined an assessment of age hierarchy.

Fieldwork was undertaken in two primary school playgrounds with children aged 6 to 11 years old between 1999 and 2006, in the frame of my long-term PhD research (Doctoral Thesis: *Pequeños-pequeños, medianos y mayores* UNED 2013) and between 2015 and 2016 for a recent study on Playground Spaces, which is still being drafted. The method of collecting data was participant observation and consisted of formal and informal interviews, written registrations and recorded information. Some of the records were made by children who helped me as co-ethnographers. The historical documents were obtained from the SGAE archive.

The presence of an observer in any context implies an intrusion. This is why what happens at first is also significant, when people learn about the purpose of the research and point out what they consider relevant in the context of social interaction. In the school playground, children (and many adults) drew my attention towards some specific practices linked to music, body gesture and poetic formulas. In disregarding many other practices, they were introducing me to a particular kind of childhood performance. These practices used in games and verbal interaction act as effective tools in social interaction, but are also interpreted as

the result of an age more akin to nature than to culture.

Therefore, attributes supposedly assigned to childhood such as incoherence, embodiment, ambiguity and emotion are linked to a broader ideological context, playing a significant role in the assessment of age hierarchies in children's cross-age interaction. The construction of the image of childhood holds within it a recreation of a continuum from nature to civilisation attached to individuals or social groups defined as incomplete or non- developed. Some of these attributes can be traced back to other childhood images, as in the 19th century Spanish lyrical *sainetes*.

1. Childhood hardcore

In order to explain the relationship between age practices and hierarchies with their associated social interpretations in the school playground, let us imagine childhood as a symbolic space where children can move in and out as regards, for example, the use of speech and musical resources. Certain musical abilities used in verbal interactions and also in games are linked to a particular age category that in playground slang is related to the hardcore of childhood represented by the children known as *pequeños* (mostly related to 1st to 3rd primary school years, 6-8 years old). The path out of infancy is indicated by a *socially perceived* discourse (Bourdieu, 1994, 1997, 2002) attached to children called *mayores* ("older kids"; mostly older children of 10-11 years of age, i.e. the eldest in primary school). The older children's discourse, when performed in cross-age interaction, is taken to be a speech of universal significance without any other interpretation but the true one. As the older kids explained to me, they knew what they were saying and what words mean because they "do not invent them". The contrast between different discourse styles points to the value of language as a human quality *per se*. Taken as an indication of rationality, any type of language socially perceived as non-rational involves an evaluation within a continuum from wildness to civilization.

1.1. Age categories

Pequeño (little one) has to be understood as a biographical division of childhood that makes sense in relation to *mediano* (medium-aged) and *mayor* (older kid) as categories or prototypes that indicate the position of each agent in social performance in context. The category *pequeño* is also related to a dismissive attitude towards *infantil* (childish). *Infantil* and *pequeño* are categories never acknowledged to oneself but pointed out in "others". Used even among younger children themselves, *infantil* (childish) and abilities linked to its semantic field both in and outside the playground implies a lack of agency. In short, we are all aware that anyone calling anyone *childish*, including adults, means to say a person of low status, incompetent, a minor. Thus, younger children prefer to be called *medianos* (medium-aged child). Nevertheless, children can move into different expressive registers depending on the circumstances, as if they were playing the diverse ranges of a piano. Children take a symbolic place close to or far from hardcore infancy depending on the skills they use in social interaction. Shifting one's position from *pequeño* to *mediano* can occur in an instant as with a group of first year primary school pupils who went to complain to an aide, claiming that older children were bullying them because they were *pequeños* (little ones); when I asked them if they themselves were *pequeños*, they promptly stated that in fact they were not *pequeños-pequeños* (very little), but *medianos* (medium-aged) children.

1.2. Music, body and gesture

Those who were pointed out as *pequeños* were outstanding performers in using teasing

intonation, sing-song chants, rhymes, dips, verbal duels and games where music and poetic resources as well as body gesture are fundamental. In this style of nonsense discourse, words can mean nothing because it does not matter if they are stating the truth; they are used to create bonds in the peer group—and it works. The effectiveness lies in the context; that is to say, who produces the sing-song, when, and among whom (Corsaro, 1985, 1997). Younger children enjoy the power of the poetic-musical links hidden in the sound of words. Musical resources in speech are especially adaptable. Some melodies have a short range pattern, mostly using 3 notes similar to many traditional popular melodies; other chants use melodies taken from TV or from older children; many are not even a melody but an intonation. Nevertheless, they all aim to create links among the group of participants and should thus be interpreted as ways of constructing social life (Cetrangolo, 2015, 1992; Finnegan, 2008; Rimmer, 2017).

Thus, clapping games with usually nonsensical lyrics can be interpreted as a cohesive form of expression that deals with bonds related to gender, age levels and power negotiations (Thorne, B., 1999). The fact that girls in a wide age range are excellent performers of clapping and other similar games, while younger boys often join them, helps point to a downgraded evaluation, associating girls with childishness as a whole. Boys and girls share the same vocal range until they reach puberty. The ambiguity involved in singing may explain why some boys pretend they cannot reach high pitch tunes and do not usually participate in girls' chanting games that involve melody and risky body gesture. Nevertheless, I have seen some clapping games played by boys even close to the 4th year of primary school.

There are many examples of serious grievances in the peer group caused by practices that use gesture, rhythmic patterns and a half-speaking/half-singing intonation that are interpreted as unacceptable. Often the simple intonation without words is enough to state the offence. The reaction is plainly explained: "If he hadn't chanted it..." Sometimes these ritualized forms of provocation turn into mock-fights, consisting of two parts: a challenge and a reply that ends when the opponent remains speechless.

Other practices are aimed at choosing partners, producing dips that eliminate participants one by one, like pointing out feet while singing or reciting the words in *zapatito blanco*, *zapatito azul* in order to be fair and avoid mistrust and problems (Figure 1).

Zapatito Blanco



Figure 1. Zapatito blanco, zapatito azul.

1.3. Cross-age confrontation

The shifting, dynamic boundaries of childhood are negotiated daily as children confront different social interaction codes. Music skills are often used in power negotiations. When different cross- age categories interact, although a *mayor* (older child) may be well aware of speech music formulas, (s)he usually doesn't replay them in the same expressive style. *Mayores* (older children) avoid the risk of venturing into the hardcore of infancy in order to affirm their age rank. Despite their complexity, these sing-song skills, which are real ritualized expressive forms, are considered childish ways of communication and hence connected to the depths of childhood.

Therefore, older kids may ignore younger chants, turning a deaf ear. I saw boys and girls using some cardboard boxes to set out a game place; very busy building up the place, they literally chanted the prohibition: "*Aquí no se puede pasar, aquí no se puede pasar*" ("No trespassing here"). *An older boy came in, listened to the chanting, but nevertheless trespassed. When asked to "pay" for entry, he didn't do so. Afterwards, he said to me in a patronising or arrogant way, "They are so cute"*.

His point of view was very significant; even though he heard them chanting not to trespass, these words were not to be taken seriously as a prohibition stated by individuals with agency (Kockelman, 2007). The *pequeños* (younger ones) were to be considered as a homogeneous entity that needed to be treated gently, but not listened to.

Though *mayores* argue that *pequeños* do not know how to speak, claiming that they get into a muddle with words and particularly don't even know how to insult, the evidence produced in context shows that nevertheless practices are associated with each age category they do not represent individual skills. The eldest kids do chant and play mock-fights, but they do so among their peer group where no risk of age confusion can be made. Younger kids can seemingly change tone and use other discourse formulas in order to insult accurately.

This leads us to understand why children are so intent on claiming that older kids do not listen to them, and why older children may suspect that nonsensical chanting, speech-play, rhymes or repetition formulas might hide ulterior motives. Mistrust is often justified. Those called *pequeños* (younger ones) by adults and elder children but who declare themselves to be *medianos* (medium-aged), explained to me how they act to push the *mayores* (older children) to the limit. One of these strategies is to repeat the same sing-song words over and over like a kind of crazy mantra until they leave them in peace. *Pequeños* (younger children) define their strategy in cross-age interaction literally as “acting the fool”.

Childhood is not only a stage of life but also a social construction (James and Prout, 1990) rooted in deep core cultural beliefs reintroduced in the notion of individual development (Díaz de Rada, 2010). Infancy is linked to the body and therefore to nature, irrationality, ambiguity, inconsistency and emotion. On the contrary, adulthood means culture, rationality, individuality, consistency and self-control. Childhood performance in itself challenges western dualisms.

2. Stereotyped Childhood. *Gente menuda*.

The image of childhood is constructed and reconstructed using different elements as if they were bricks taken from the current situation, the institutional context, mass media and the historical background. It is also present in other expressive contexts. Let us look at the image of childhood in the Spanish Zarzuela, particularly in the lyrical *sainete*.

The lyrical *sainete* is a musical genre that involves a particular view of 19th century Spanish society, in which traditional characters portray a kind of common identity. Lyrical *sainetes* are short plays that combine speaking and singing parts and may even include children's songs that are well known to the audience (Encabo Fernandez, 2002). These plays are not intended for an upper class audience but for a working-class family audience, mostly aimed at adults.

In the *sainete*, childhood is often taken as a homogeneous group without individualities, plainly referred to by the common noun “child”, who plays and chants and shouts, sharing a stereotypical role with other background representative groups like soldiers, *chulapos y chulapas* and maids. They mostly act as representatives of a social group that behaves in a particular standard way since they are not taken as individual identities.

We can find this treatment when looking at the cast list in some *sainetes*. For instance, *El Coche Correo*, 1896 (libretto by Carlos Arniches and José López Silva, music by Federico Chueca) with “*un niño*” (a kid) and also “*una vieja*” (old woman); *El Amo de la Calle*, 1910 (libretto by Arniches and López Silva, music by Rafael Calleja Gómez, Enrique García Álvarez) with “*un chico*” (a boy); *El Aduar*, 1918 (libretto by Julio Pellicer; music by Pablo Luna Carné) with “*Niños, danzarinas, músicos, esclavos, pastores...*” (Children, dancers, musicians, slaves, shepherds...); *Al fin se casa la Nieves*, 1895 (libretto by Ricardo de la Vega, music by Tomás Bretón Hernández) with “*monaguillos y chicos*” (choirboys and children).

In many *sainetes*, children mostly play secondary roles, remaining in the background as a mere accompaniment of the largely social activity, with young women sometimes acting as children. However, the significance of children as agents representative of marginality is actually important. Children's clear embodiment is relevant, because it cannot be hidden.

Therefore, their presence as an accompaniment to adults may act as a symbolic reminder of the social condition of human embodiment (Bourdieu, 1997, 2002; Csordas, 1999; O'Connor, 2016). Childhood as an age stage that can wander freely, often following the adults' performance, even singing and playing an obscene repertoire involving bodily supremacy, has already been spotted by Gagnivet (Gagnivet, 1974). A clearly moralistic intention in *sainete* texts does not allow children's characters to perform these kinds of songs and games, but their participation is often subtly linked to embodiment and aimed at a peculiar image lack of self-restraint. In the initial act of *Agua, Azucarillos y Aguardiente*, 1897 (libretto by Miguel Ramos Carrión, music by Federico Chueca), washerwomen, soldiers and nannies with children gather in a choir group that makes sense as social markers of a clichéd view of 19th century Madrid society. While the choir sings a children's potpourri of songs, including *Alirón* and *La Carbonerita*, one child breaks away saying, "I need to pee".

La Revoltosa 1897 (music by Ruperto Chapí; libretto by José López Silva and Carlos Fernández Shaw) begins in the central patio of a *corrala*¹, an emblematic building that summarises the spirit of most people's daily life. The music starts while Cándido and other neighbours are playing cards while his wife scratches her son's head looking for lice. The mother slaps her son while protesting: "¡Toma, cerdo!" (Take that, pig!). From time to time the child shouts, "Mamá" and "Ay, ay". His father mediates and says that anybody can catch lice. But the role of the mother points to another perspective, a cultural perception of the body: childhood is an especially corporeal age and the body must be tamed (Velasco, 2009).

In this context, *Gente Menuda* (Little People) (Delgado, 1885) gains relevance. This is a *sainete* in which children play the leading roles. There are four siblings whose mother has died and whose father has abandoned them. They represent different age levels; the oldest is an 18 year-old boy, then a 15-year old girl, an 11-year old boy and finally the little one, presumably under 10.

In this *sainete*, Sinesio Delgado indicates the use of a peculiar half-singing/half speaking intonation linked to children's speech. The actor that plays the role of an 11 year-old child has to speak "*con un tonillo de estudio, peculiar en los niños*" ("with a particular study tone specific to children"). This rhythmical intonation might be similar to what elderly people remember as a common method for studying multiplication tables or prayers (Manzano, 1986), which children use today in the school playground when choosing partners or teasing someone.

In the play, the kid is studying for an exam and it is obvious that he is memorizing words as if they were no more than sounds. The musical tune helps him to remember and emphasizes that he does not know what he is saying. The words are empty of significance, or perhaps we could say that they are filled with another significance, another interpretation that points towards the image of childhood in the audience's mind: "*[con un tonillo de estudio, peculiar en los chicos] Cuando en esto España se vio invadida...[Mira el libro] por los vándalos, los suevos y ... [con el tonillo de antes]*" ("[with a particular study tone specific to children] When Spain was invaded [He looks at the book] by the Vandals, the Suebi and...[with the same tone as before]"). (Delgado, 1885, escena 1, p. 7)

Moreover, the links between nature and childhood as opposed to culture and adulthood are present in *Gente Menuda* when children play a specific role of naivety, speaking with many grammatical mistakes, confusing words and meanings. Nevertheless, like Rousseau's *bon sauvage*, the children are speaking from the heart. This is a quality of fairness performed

partly because they are innocent, partly because they are ignorant, and possibly because through infancy adults can contemplate bygone times before the corrupting effects of civilization. (Fabian, 2002; Taylor, 2011)

Childhood's linguistic incompetence is understood as a testimony to the lack of rationality. Likewise, incorrect speech is related to lower social classes and also associated with a kind of noble innocence. Hence, in *Gente Menuda* childhood and poverty share a humorous style of speech and a lack of agency.

Nevertheless, a new approach concerning children and the theatre appeared along with a rising middle class. Important writers like Jacinto Benavente (1866-1954) were interested in creating theatre plays for children (Tejerina, 2007). This concern was shared by Sinesio Delgado, who wrote many short plays for children in the early 20th century, such as *El Rey Mago*, *El Paraíso de los niños*, *La Infanta de los Bucles de Oro* and *Cabecita de Pájaro* (Gonzalez Freire, 2008).

The coexisting approaches to childhood can be seen in Sinesio Delgado's plays by comparing the cast of characters between *El Paraíso de los Niños* (Children' Paradise) and *Gente Menuda* (Little People). The former was especially created for children, while *Gente Menuda* is a *sainete* in which children play important roles as emblematic characters that point to poverty and innocence.

While in *El Paraíso de los Niños* the characters are mostly taken from fantasy such as fairy tales, guignol puppet theatre or toys (*Bebelinda*, *La Madre Cucú*, *Pepona*, *La Diosa de los Bazares*, *Muñeca*, *Pierrot*, *Don Nicanor tocando el tambor*, etc.) in *Gente Menuda* all the characters are taken from experience of daily life (Casimiro, Señá Genoveva, Catalina, Perico, etc). The only reference in *Gente Menuda* to a fantasy character leads to a humorous play of words that is especially dramatic in the play's context of discomfort, cold and poverty. The eldest brother is writing a variety show named *El hada del calor* (The warmth fairy); at the same time, his younger sister complains that she is always "icy cold" ("*helada de frío*") (Delgado, 1885, escena VII, p. 16) . The identical phonetics in the two phrases (*el hada/ helada*) produces an ironic contrast between fantasy and cruel reality.

Thus, the image of childhood is also linked to fantasy, illogical thinking and poetry. There is a clear intention behind this, which can be traced back to many poets' declarations and works such as those by the surrealists (Gamonedá, 2013; Breton, 1992). Children's thinking is also related to primitive and magical thinking, far removed from rationality and closer to wildness (Cazeneuve, 1967; Taylor, 2011).

Music, body gesture and poetic resources play a significant role in constructing age hierarchies in children's social interaction, forging an image of childhood connected with a dualistic interpretation of reality. Ethnographic research and historical data may throw some light on the construction of childhood and the relationship with the contrast between nature and culture.

Notes

1. A traditional, communal tenement block surrounding a central courtyard.

References

- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal.
- Bretón, A. (1992). *Los manifiestos surrealistas*. Buenos Aires, El Argonauta.
- Cetrangolo, A. (2015). *Ópera, barcos y banderas. El melodrama y la migración en Argentina (1880-1920)*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Cetrangolo, A. (1992). *Essordi del melodrama in Spagna, Portogalo e America*. Firenze, Olschki Editore.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship in the Peer culture in the early years*. Norwood-N.J.: Ablex.
- Csordas, T. (1999). Embodiment and cultural Phenomenology. In Weiss, G y Honi Fern Haber (Eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of the Nature and Culture*, N.Y.: Routledge: 143-162.
- Delgado, S. (1885). *Gente Menuda*. En Colección de obras 371, 8600 a 8610 Madrid. Archivo SGAE.
- Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito, *Revista de Antropología Social*, 2003, 12: 261-286.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, Madrid, Siglo XXI.
- Díaz de Rada, A. (1995). Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid, *Revista de Dialectología y tradiciones populares*. Tomo I, Cuaderno 1º, 1995.
- Fabian, J. (2002) *Time and the other*, New York, Columbia University Press.
- Finnegan, R. (2008). Senderos en la vida urbana. En Cruces, F. et al. *Las culturas musicales*. Madrid. Trotta.
- Gamoneda, A. (2013). *Fonación, palabra y escritura, pensamiento poético*. Madrid. Trifolium.
- Gagnivet, C. (1986). *El folklore obscuro de los niños*. Barcelona. Alta Fulla.
- Gonzalez Freire, J.M. (2008). El género chico y la zarzuela en Sinesio Delgado. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, XLVII. Madrid. CSIC, 2008: 495-528.
- James A and Prout A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociological Study of Childhood*. Oxford: Routledge.
- Kockelman, P. 2007 "Agency. The relation between Meaning, Power and Knowledge". *Current Anthropology*, Vol. 48, Number 3, June 2007.
- Labov, W. (1972). Rules for Ritual insults. *Language in the inner City: Studies in the Black English Vernacular*. U. of Pennsylvania Press: 297-353.
- Manzano, M. (1986). Estructuras arquetípicas de la recitación. *Rev. De Musicología* vol. IX nº2, SEM.

O'Connor, C. (2016). Embodiment and the Construction of Social Knowledge. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 47:1 . John Willey and Sons Ltd.

Opie, I. & P. (2006). *Children's games in street and playground*. Oxford, Clarendon Press.

Rimmer, M. (2017). Music, middle childhood and agency: The value of an *interactional-relational* Approach. *Childhood* 1-15. DOI: 10.1177/0907568217711741.

Taylor, A. (2011). Reconceptualizing the 'nature' of childhood. *Childhood* 18 (4): 420-433.

Tejerina, I. (2007). Panorama histórico del teatro infantil en castellano. En Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (coords.), *Teatro Infantil. Do texto á representación*, Roig Rechou, Vigo: 57-84.

Velasco, H. (2009). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid, E.U. Ramón Areces.

Entre a palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil

Janete Costa Ruiz

Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Universidade do Minho
Portugal
janeteruiz@gmail.com

Maria Helena Vieira

Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Universidade do Minho
Portugal
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo A utilização de imagens, metáforas e demais linguagens figurativas tem feito parte da tradição na pedagogia vocal. A maioria das expressões figurativas empregues por maestros e professores destina-se a induzir ajustamentos fisiológicos, bem como acústicos, visando alcançar um som livre de tensões, afinado, ressonante e vibrante. No entanto, e porque quando se dirige a um coro um maestro não pode ter uma ação pedagógica individual para cada coralista, algumas imagens e metáforas parecem ter um efeito positivo no grupo, promovendo neste o desenvolvimento de competências técnicas e de outras, expressivas, que transportam cada cantor para uma dimensão interpretativa, criativa e intangível. Em particular, quando aplicadas na comunicação com um coro infantil, estas expressões surgem como uma ferramenta pedagógica eficaz, se adaptadas à idade, interesses e níveis de desenvolvimento, concorrendo para uma fusão entre o material (a fisicalidade da respiração, da postura, do som) e o imaterial (a expressão das emoções, dos sentidos do texto literário, a desenvoltura da expressividade musical e a comunicação com o público). A sua eficácia parece resultar do estímulo conjugado da imaginação com a capacidade de comunicação interpessoal. Este artigo tem por base um estudo de caso desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, no qual, partindo dos depoimentos de jovens coralistas, se discute se e como a linguagem figurativa afeta a sua percepção musical e como ela participa no desenvolvimento das suas competências musicais e vocais, unificando a palavra dita, a imaginação, o corpo, a voz e o som numa realização musical significativa.

Palavras-chave Imagética, Metáfora, Coro infantil, Pedagogia coral

Abstract The use of images, metaphors and figurative speech are a traditional resource in vocal pedagogy. Most figurative expressions used by conductors and teachers aim to induce physiological adjustments, as well as acoustics, to produce a free, tuned, resonant and vibrant sound. However, as a conductor cannot have an individual pedagogic action for each and every choral singer, some images and metaphors are reported to have a positive effect on the ensemble, promoting the development of technical and expressive skills, leading each singer into an interpretative, creative and intangible dimension. In particular, when applied in a childrens' choir, these expressions are an effective pedagogic tool if adapted to age, interest, and development levels, allowing the fusion between the physical (breath, posture, sound) and the non-material (emotion expression, literary meaning, the musicianship and communicative skills development). It's efficiency seems to be the result of the combined stimulation of imagination and interpersonal communication. This paper is based on a Case Study developed on the Ph.D. Program in Children Studies in the University of Minho. Starting with the voice of young singers we discuss if and how figurative speech affects musical perception and how it helps the development of vocal and musical skills, unifying the spoken word, the imagination, the body, the voice and the sound into a musical significant reality

Keywords: Imagery, Metaphor, Children choir, Choral pedagogy

Introdução

O ato de cantar engloba uma realidade múltipla. Tal condição tem sido realçada por diversos autores: Kemp (1986) salienta o ato de cantar como um processo psicomotor; Small (1989) incide particularmente no comportamento social gerado pela atividade vocal, o que a torna o centro de toda ação musical; para Rao (1987) o processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas potencia a dimensão heurística e comunicativa; Welsh (2007) fundamenta na voz a emergência da dimensão comunicacional do ser humano presente desde a primeira infância como a principal qualidade que o define. Esta dimensão multifacetada, coloca a voz numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem musical e desenvolvimento artístico, estimulando apetências criativas, comunicacionais e sociais. Assim, aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspectiva tecnicista, mas sim de um processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos valores estéticos, culturais e poéticos (Hemslay, 1998, p.8). Na pedagogia vocal, a condição invisível do instrumento tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem figurativa, e à imagética como facilitadores de indicações técnicas e como ferramenta de melhoria de performance no ensino do canto, particularmente em jovens cantores e adultos, uma prática, também recorrente na dança e no desporto. É evidente a importância desempenhada pelas imagens mentais no desenvolvimento da memória, no raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem. A imagética musical engloba a capacidade combinada de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), podendo também envolver a imaginação do movimento necessário à produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente, traduzindo-se numa *ação imaginada*, cuja eficácia está demonstrada pelas neurociências, em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível dos sistemas auditivo e motor.

Nesta perspetiva, quisemos discutir o papel da linguagem figurativa e da imagética na pedagogia coral na infância, procurando compreender o modo de unificação entre a palavra dita e o ato de cantar, analisando o processo segundo o qual as metáforas e as imagens afetam a percepção musical das crianças e como participam no desenvolvimento de competências musicais.

1. Imagética e metáfora enquanto ferramentas pedagógicas

Expressões como “imagina que és um esqueleto, pendurado do teto por um fio”; “inspira como se cheirasses uma flor”; “canta com um sorriso interior”; “imagina uma batata quente /um ovo / uma cúpula dentro da boca”, são apenas alguns dos muitos exemplos de instruções verbais destinadas a induzir ajustamentos fisiológicos e acústicos (uma boa postura, o processo de respiração, a elevação do palato), tendo como fim último uma emissão vocal livre de tensões, afinada e ressonante. Em qualquer delas evoca-se a mobilização da imaginação como processo criativo e transformador.

O papel do imaginário na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido abordado de forma multidisciplinar, relacionando a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. O processo imaginativo será, assim, uma atividade de (re)construção, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo atribui aos acontecimentos ou da forma como estes se repercutem em si. Ribot

(1900), num dos primeiros estudos acerca da imaginação, considera-a afim da vontade, sendo pela fusão de elementos intelectuais, afectivos e inconscientes reunidos num corpo orgânico (onde se dá a unidade e a síntese – a humanização) que se dá origem a algo novo e criativo. Também Sartre (1940) apresenta a imaginação como uma espécie de ato mágico, criador, que permite ao indivíduo apropriar-se da realidade: “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (p. 133). A imaginação será, assim, uma área de ilusão que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre as ideias e os afetos (Postic, 1992), um espaço de *possibilidade*, onde cabem todos os modos existenciais (*como se...*) e todas as relações de imitação ou oposição entre o sujeito e o mundo. Torna-se, por essa razão, num processo de conhecimento em que o sujeito existe e se comporta, não em função das suas necessidades mas em função de um modelo que se cria no próprio ato de imaginar (Ruiz e Vieira, 2017, p.7).

O desenvolvimento de estudos em torno da natureza, funções e eficácia da imagética tem sido bastante alargado e eclético, incluindo as neurociências, a psicologia cognitiva, o desporto e as artes performativas (Abdin, 2010; Chen, 2006; Franklin, 1996; Piaget & Inhelder, 1977; Smith, 2006; Kosslyn, Behrmann & Jeannerod, 1995; Sackett, R. (1934); Shepard, R. (1978)). Sackett (1934) na sua *Teoria da Aprendizagem Simbólica (Symbolic Learning Theory)* explica o papel das imagens mentais nas práticas performativas. Segundo esta teoria, os padrões de movimento estão simbolicamente codificados no sistema nervoso central, pelo que, como também sublinha Jestley (2011, p.199), a aquisição de competências complexas no âmbito do canto (planeamento, sequenciação, precisão) será mais eficaz se baseada em imagens e não apenas na repetição motora. Shepard (1978), considera que a riqueza das imagens e as suas relações com fontes externas ao indivíduo torna-as veículos preferenciais para a intuição e a manipulação do pensamento e da ação, sendo uma alternativa rica aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. Clynes (1977) propõe a existência de uma ligação entre as emoções básicas e padrões cerebrais, manifestados em gestos, expressões faciais e através da expressão musical. Segundo este autor, as emoções mais intensas (medo, raiva, desejo) desencadeiam imagens mentais mais vivas, dificilmente expressáveis através da verbalização, uma perspetiva reforçada por Roskos-Ewoldsen, Instons-Peterson e Anderson (1993, p. 6). As imagens serão, assim, conceitos mentais híbridos reunindo propriedades perceptivas e simbólicas, com maior valor afetivo e motivacional que as palavras, desempenhando um papel fundamental na cognição humana. Kosslyn, Behrmann e Jeannerod (1995, p.1335), baseiam a sua *Hipótese de Equivalência Funcional (Functional Equivalence Hypothesis)* no princípio segundo o qual a imagética visual e a percepção visual têm origem nos mesmo circuitos neurológicos. Segundo estes autores, a imagética relacionada com o movimento e a ativação motora partilham mecanismos neuronais comuns, pelo que a ação imaginada e a realmente executada têm atividade cerebral equivalente. Esta teoria parece fundamentar a eficácia de imagens relacionadas com a ativação e dinâmica muscular, e com a sensação de expansão e direção presentes na pedagogia vocal: a imagem do esqueleto pendurado do teto (alinhamento axial), a imagem do palato como uma cúpula ou um arco gótico (amplitude do trato vocal); os abdominais distendidos durante a inspiração comparáveis a um balão (respiração abdomino-intercostal), só para referir alguns exemplos. Segundo Barten (1998, p.89), a imagética verbal traduz-se num modo interpretativo de usar a linguagem, sugerindo como a música deve soar e sentir-se, moldando a performance e transformando-se num veículo de comunicação interpessoal e estética, levando o indivíduo a compreender a música num nível superior e significativo e não apenas como uma sucessão de notas, frases e gestos. Complementarmente, a imagética parece contribuir para a aprendizagem e memorização musical, no treino mental de performance (Clark,

Williamon e Aksentijevic, 2012, p.352) e enquanto conceito agregador de um conjunto de fenómenos perceptivos (a recepção, interpretação e transformação do estímulo auditivo) e sua tradução em performance e criatividade (Hargreaves, MacDonald e Miell, 2012, p.3-5).

A metáfora (do Grego *meta* = *depois de* e *phorei* = *passar, levar*) é uma figura retórica que consiste em expressar numa palavra ou frase um significado distinto do habitual, mas mantendo uma relação de semelhança ou analogia. Aristóteles define-a como o transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra. Segundo Ricoeur (2000), a metáfora é vinculada à palavra, assumindo uma dimensão ontológica, uma vez que o discurso metafórico possibilita a criação uma nova realidade a partir da própria palavra, “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (p. 133). A metáfora tem sido integrada em diversas áreas do conhecimento (filosofia, linguística, ciência e mais recentemente na política), sendo fundamental para o conhecimento das manifestações culturais. Em torno desta concepção, a Teoria das Metáforas Conceptuais (Lakoff e Johnson, 1980; Johnson, M., 1992; Gibbs, 1999) sustenta que a maior parte do sistema conceptual humano é entendido metaforicamente. Este processo caracteriza-se pela utilização de um domínio mais concreto, capaz de reunir um maior número de informações num outro domínio mais abstrato ou conhecido de modo menos pormenorizado. Consideram-se dois tipos de metáforas: *metáforas convencionais/conceptuais* e *metáforas novas/criativas*. As primeiras são estruturadoras do pensamento próprio da cultura ocidental e refletem-se na linguagem quotidiana. Trata-se de metáforas ontológicas e orientadoras, representativas da experiência sensorial. Conceitos de “acima-abaixo”, “frente-trás”, “dentro-fora”, “longe-próximo”, representam fórmulas de pensamento e linguagem que traduzem os valores fundamentais de uma cultura cuja coerência é expressa em metáforas conceptuais: *mais é acima, bom é acima; mau é abaixo; ira é calor; o corpo é um recipiente*, nas quais a percepção é associada à emoção e às sensações a ela associadas, bem como a um sentido de direção / movimento/ integração espacial sensível ao indivíduo. Este processo de ancoragem sensório – motora (*grounding*) está, por sua vez, ligado a padrões culturais dominantes, criando metáforas conceptuais que se organizam em complexas redes de sentido. As metáforas novas ou criativas, servem um propósito de criar sentidos e estruturar coerentemente a existência, mas contribuem para a criação de novos significados. Estas metáforas incluem mapeamentos, redes de sentido, podendo mesmo integrar outras metáforas ou conceitos concretos. Segundo Gibbs (1999, p.125), a presença de metáforas no discurso quotidiano é explicada pelas suas funções comunicativas: as metáforas oferecem um meio de expressão de ideias, um meio compacto de comunicação, permitindo aos indivíduos comunicar a complexidade, riqueza e fluência das experiências dificilmente transmissíveis pela linguagem literal. Este tipo de discurso permitirá o estabelecimento de uma relação de proximidade e intimidade comunicativa entre falante e ouvinte, emergindo entre ambos um elo de partilha de experiências, interesses e sensibilidades comuns que permite descodificar e interpretar as metáforas, bem como uma estimulação da capacidade de elaborar um sentido emocional, poético e interpretativo para a metáfora (p.134), o que pode contribuir para justificar a sua utilização didática. Como refere o autor (p. 414), “o pensamento metafórico não é uma propriedade inata da mente, mas emerge das experiências corporais da criança (...) frequentemente correlacionadas com experiências emocionais que formam as bases de conceitos metafóricos”⁷. Será, assim, possível identificar a capacidade precoce das

⁷ Tradução das autoras: “Metaphorical thinking is not an innate property of the mind but arises from children’s bodily experiences (...) often correlated with various emotional experiences and comes to form the grounding of such basic metaphorical concepts”.

crianças para reconhecer semelhanças entre propriedades visuais e auditivas: som grave = escuro; som agudo = brilhante; som suave = grave (“baixo”); som forte = agudo (“alto”). Estas relações intermodais evidenciam a capacidade da criança compreender indicações metafóricas, desde que devidamente contextualizadas e adequadas. Tal perspectiva é confirmada por autores que confirmam a importância da linguagem metafórica na tradução das sensações experimentadas durante o ato de cantar sendo vitais para a construção da experiência sensoriomotora (Dumbar-Wells, 2003; Hemsley, 1998), o que remete para a posição de Lakoff e Johnson (1980, p.157): “A metáfora pode ainda ser um guia de ações futuras. Essas ações irão, claro, preencher a metáfora. Por seu turno, isto pode reforçar o poder da metáfora tornar coerente a experiência. Neste sentido, as metáforas podem ser profecias autorrealizáveis”⁸.

2. Essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! - a voz dos intérpretes (des)construindo a imagética e a metáfora

Enquanto operação intelectual, a metáfora encerra um valor cognitivo particular: a sua interpretação não consiste em encontrar semelhanças previamente existentes, mas antes em criá-las, dando origem a uma “inovação conceptual” (Amaral, 2001, p.244), potenciadora da aprendizagem. Conceitos estruturantes de “verticalidade”, “equilíbrio”, “expansão”, “movimento”, “conteúdo” estão intrinsecamente ligados ao discurso figurativo e metafórico empregue na pedagogia musical em geral e na pedagogia coral em particular. Partindo deste quadro conceptual procurou-se identificar o nível de compreensão e descodificação da imagética e das metáforas por parte de jovens coralistas, estudantes de um conservatório de música.

No âmbito de um estudo de caso, foram ouvidos três dezenas de estudantes de música, com idade entre os 11 e os 15 anos, cantores em coros escolares do 2º e 3º ciclo do ensino especializado de música em regime articulado. Previamente, foram observadas as respetivas aulas de coro durante as quais os professores empregaram imagética relacionada com postura, afinação, projeção do som, interpretação expressiva do texto, dos quais apresentamos de seguida alguns exemplos observados. Numa das aulas observadas, a professora orienta o aquecimento do coro enfatizando a respiração ativa e consciente (suspirando “como se estivessem a acordar de um sonho maravilhoso”), e com vocalizos ascendentes e descendentes (“como se estivessem num trampolim” ou “como se fossem espirrar”). Durante o trabalho de repertório, solicita um crescendo indicado na partitura: “um crescendo como se acontecesse uma explosão de flores”. Numa passagem melódica no registo agudo, em que a afinação não estava a ser plenamente conseguida, a professora corrige a afinação solicitando que “cantem lá em cima, por cima das flores” e [como se estivessem] “no cimo da montanha russa!”. Numa outra aula, durante o aquecimento o professor orienta um vocalizo ascendente na vogal ‘u’, cobrindo a boca com a mão em círculo, provocando uma alteração significativa no timbre e intensidade do som do coro. F. (10 anos) responde ao desafio, comentando: “Parece maior!”, ao mesmo tempo que aponta para a cabeça, reconhecendo as ressonâncias ativadas pela mudança da posição da boca e a dinâmica do som.

Segundo as opiniões expressas pelos alunos ouvidos, foi possível identificar uma função

⁸ Tradução das autoras: “ Metaphors have entailments through which they highlight and make coherent certain aspects of our experience(...) Such actions will, of course, fill the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of the metaphor to make experience coherent. In this sense, metaphors can be self-fulfilling prophecies”.

organizadora e metacognitiva no uso de imagens e metáforas: “Quando a professora diz assim coisas mais poéticas ou assim, num determinado ponto do texto ou da música, eu sempre que vou cantar essa parte lembro-me sempre disso” (P. 13 anos); “por exemplo, essas flores dão uma sensação de alegria, porque são flores, cheiram bem! ...e está a dizer-nos que temos que cantar com alegria. Se a professora desse uma imagem triste nós íamos entender que devíamos cantar [diferente]” (L. 13 anos). A propósito da passagem melódica num registo agudo M. (11 anos) refere: “Por exemplo, há um bocado, a ‘montanha russa’... nós cantamos mais alto, como se estivéssemos lá em cima, queremos dizer que estamos com medo, com vertigens, por exemplo”. Questionados se as imagens os ajudavam a vencer dificuldades técnicas nas obras em estudo, F. (13 anos) diz: “Temos menos medo...porque estamos a tirar um significado a essa expressão que nos ajuda a lembrarmos disso e a fazer”. Pode, assim, identificar-se um conjunto de estruturas conceptuais percebidas pelos coralistas- *verticalidade, força, movimento, imobilidade* - e esquemas mentais – relação causal princípio> meio> fim, remoção de obstáculos, acima/abaixo, dentro/fora. Estas estruturas e esquemas acompanham o processo de aquisição e desenvolvimento de competências técnicas (respiração, afinação, ressonância e projeção vocal, equilíbrio de registos) e assentam no relacionamento entre o corpo e o espaço, convocando para uma prática vocal consciente e ativa. Simultaneamente, reconhece-se que a capacidade de descodificação das imagens e das metáforas pelas crianças tende a reproduzir esquemas imagéticos idênticos aos dos adultos: “quantidade” = “verticalidade” (*mais é acima, menos é abaixo*, “mais forte” = “mais alto”), “altura” = “luminosidade” (registos agudos são considerados e ditos mais brilhantes/claros, enquanto registos graves são percebidos como mais baixos/escuros). Em simultâneo as crianças possuem também a capacidade de associação entre a emoção, a expressão facial correspondente e um estímulo auditivo (numa escala ascendente, por exemplo), o que concorda com a metáfora *bem-estar é acima, felicidade é acima* e as correspondentes *tristeza é abaixo, abaixo é inferior*.

3. Conclusões e considerações finais

Em síntese, podemos inferir a prevalência de um sentido pragmático na utilização de imagens e metáforas como estratégia pedagógica: destinam-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. Centradas nas referências sensoriomotoras do indivíduo, estas expressões metafóricas e imagens, influem principalmente nos parâmetros sonoros físicos, mensuráveis: altura, intensidade, duração, dinâmica, sendo que o uso de metáforas e imagens relacionadas com o timbre (característica mais abstrata, e sem escala, do som), parece estar mais diretamente ligado a imagens sensorioafectivas (aromas, sabores, imagens, emoções), sendo a sua percepção mais subjetiva. Cumprem também uma dupla função: servir de mediador, informando o aluno acerca do modo performativo desejado e cumprir uma função retórica, captando-lhe a atenção e a imaginação e conduzindo a sua prática através do apelo da criação e até, por vezes, do humor (Ruiz e Vieira, 2017). É também, graças à linguagem metafórica e à imagética, possível criar a “dissonância cognitiva” que permita ao aluno construir uma nova realidade, numa aprendizagem global, integrada, significativa e criativa (Barten, 1998, p.95), levando-o a uma exploração estética e emocional da performance. Como refere Field (Clements, 2008, p. 2), é da mente imaginativa que partirá o processo de construção de sentido e eficácia da voz cantada, sendo este o sentido último da pedagogia e o que nos permite concluir que “a imagética mental providencia o plano e o propósito da expressão

vocal (...) Basicamente, é a Mente que canta, não a voz. Apenas se pode dizer ou cantar o que se pensa, uma vez que a voz segue o pensamento”⁹.

Referências

- Abdin, J. (2010). Imagery for sport performance: a comprehensive literature review. (Tese de Doutoramento não publicada). Indiana: Ball State University.
- Amaral, P. M. (2001). Metáfora e Linguística Cognitiva. in A. S. Silva, *Linguagem e Cognição. A perspetiva da Linguística Cognitiva* (pp. 242-261). Braga: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia de Braga.
- Barten, S. (1998). The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education* , 32 (2), pp. 89-97.
- Chen, T. W. (2006). *Role and efficacy of verbal imagery in the teaching of singing: case study and computer vocal analysis*. (Tese de Doutoramento não publicada). Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. In D. Miel, M. R., & D. Hargreaves, *Musical Imaginations - Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Clements, J. (2008). *The use of imagery in teaching voice to the Twenty-first century student*. (Tese de Doutoramento não publicada). Florida: Florida State University, College of Music.
- Clynes, M. (1977). *Sentics: the touch of emotions*. Nova Iorque: Anchor Press.
- Franklin, E. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. Leeds: Human Kinetics.
- Dumbar-Wells, R. (2003). Using appropriate language modes and explicit teaching aids. *Australian Voice* , 9. pp. 63-68
- Gibbs, R. (1999). *The Poetics of Mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & D., M. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, R. MacDonald, & M. D., *Musical Communication*. New York: Oxford University Press.
- Hemsley, T. (1998). *Singing and Imagination. A human approach to a great musical tradition*. Oxford University Press.
- Jestley, J. (2011). *Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy: an investigation of underlying cognitive organisational constructs*. (Tese de Doutoramento não publicada). Vancouver: University of British Columbia.
- Johnson, M. (1992). *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kemp, H. (1985). Understanding and developing the child's voice. in D. Rotermund, *Children sing His praise*. St.Louis: Concordia.
- Kosslyn, S., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia* , 33 (11). pp. 1335-1344

⁹ Tradução das autoras: “ Mental imagery provides the very plan and purpose of vocal expression. (...) Basically, it is the Mind that sings, not the voice. You can say or sing only what you think, since your voice follows your thoughts”

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto: Livraria Civilização.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Rao, D. (2005). *Circle of Sound Voice Education. A contemplative approach to singing through meditation, movement and vocalization*. Nova Iorque: Boosey and Hawkes
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination creatice*. Paris: C. Bouriau.
- Ricoer, P. (2000). *A Metáfora Viva*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Roskos-Ewoldsen, B., Instons-Peterson, M., & Anderson, R. (1993). *Imagery, Creativity and Discovery - A Cognitive perspective*. Amsterdam: Elsevier.
- Ruiz, J., & Vieira, M. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde com o ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. Revista E-Psi, 7(Suplm.1), 3-17.
- Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 13. pp. 113-130.
- Sartre, J. (1996). *O Imaginário. Psicologia fenomenológica da imaginação*. S.Paulo: Editora Ática.
- Schippers, H. (2006). "As if a little bird is sitting on our finger..." Metaphor as a key instrument in teaching and learning music. *International Journal for Music Education*, 24 (3), 209-218.
- Shepard, R. (1978). Externalization of mental images and the act of creation. in B. e. Randhawa, *Visual Learning, thinking and communication*. Nova Iorque: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking - the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Welsh, G. (2007). Singing as Communication. In D. M. Miel, *Musical Communication*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Drum, drama, dream and music: Listening and multimodality

José Carlos Godinho

Instituto Politécnico de Setúbal - ESE

INET-md/CIPEM

Portugal

jose.godinho@ese.ips.pt

Abstract This paper approaches some pedagogical strategies to guide children in listening to music, namely (a) the activities of playing rhythms and (b) the activities of telling, miming and imagining stories along with recorded music, which might function as possible ways of preparing children's minds for attending musical concerts. It has been argued that the acts of listening, performing and composing can nourish each other when working in articulation. The present paper combines the notions of articulation and simultaneity, by arguing that listening to music can be enhanced by simultaneous performance. It discusses some theories that describe musical thinking and understanding as complex operations dealing with different types of information, perceived through different modes (aural, visual, kinaesthetic, etc.). Listening to music with simultaneous multimodal activities gives origin to mental activations whose complexity can have benefits on the analytical capacity and, consequently, on meaningful musical understanding, mental representation and memory. Some empirical studies show that children exposed to the multimodal experiences of miming stories and playing rhythms while listening to music demonstrate stronger musical memory and higher levels of understanding of the musical pieces than they would do if they would listen in more passive ways. Children categorise different sections of the music, refer to their expected or surprising sequential interaction and show awareness of the whole musical form by comparing sections and identifying recurrence, transformation and contrast. In terms of memory, children tend to preserve stronger and more detailed mental images that allow them to be more successful in future identification of fragments from the musical pieces. There is also some evidence that children tend to judge more positively the musical pieces they listen to, when they mime or play. The results might inspire teachers and musical performers in adopting preparatory listening schemes to be developed with children before attending musical concerts.

Keywords listening with participation; listening and multimodality; musical memory; musical understanding; music education

Introduction

Listening to music has become one of the most important ways through which people engage with music. The technological development allows the rapid access to all kinds of recorded music, in computers and smart phones, and music concerts and festivals are important social gatherings around different types of music. For the majority of people, who are not composers and do not play any musical instrument, listening is, in fact, the way of engaging with music and of getting meaning and aesthetic pleasure.

Listening to music plays also an important role in educational settings. Although for some pedagogues listening is valued as an integral part of performing and creating (Elliott, 1995; Loane, 1984; Sloboda, 1988), allowing control, regulation and assessment of each musical decision, other writers have valued listening as an activity in itself (Reimer, 1989; Swanwick, 1979). Inspired in these ideas, many music *curricula*, namely the Portuguese curriculum for basic education, are structured around three pillars – composing, performing and listening – and listening to recorded music in classroom has become an important strategy to learn music.

However, although listening seems to be an enjoyable activity in informal contexts, listening to recorded music in classroom might not always be associated with pleasurable fruition. Informal learning is usually dedicated to the kind of music one identifies with, whereas in educational settings the choice often favours styles of music that tend to be less familiar to children, such as classical music, which might activate negative meanings and alienation among children (Green, 2006). Listening activities in the classroom need, thus, careful design in order to allow successful response and learning on the part of children (Espeland, 1987).

Listening to music for educational purposes also includes the attendance of concerts organized by schools, but this might be equally problematic if children do not spontaneously identify themselves with the musical idioms or even if children are asked to listen quietly and in physical passivity. Young children frequently lack interest and motivation and they tend not to learn many relevant things from those musical concerts. In fact, whereas performing and composing involve active music making, where children sing, move or play instruments, listening in the audience might result in a poorer context of experience, with less perception modalities being activated. For example, a pianist on the stage is likely to develop a stronger interaction with the music (listening, watching the score, doing performing gestures...), than the person sitting and listening in the audience. The perception modalities involved are potentially more powerful for the pianist than for the listener.

Of course, active listening might well refer to the mental activity that occurs during listening situations and not necessarily to the active physical participation of moving, playing or singing. Concerts of classical music usually have silent and quiet audiences who, however, develop high levels of mental activity throughout the performances. But this mental activity depends on what Jean Piaget called abstract, mental operations that, according to him, have their origin in former concrete, physical operations (e.g. Piaget, 1971). This means that the internal processes of thinking have their genesis on external acts. Therefore, due to their longer experience, listeners that have engaged regularly with music making and playing are better prepared to maintain high levels of mental activity while listening quietly.

Aiming to prepare children's minds for the quiet but mentally active process of listening, the present paper focuses on diverse pedagogical strategies that support listening activities in the elementary music classroom and that have been developed and published in Portugal (e.g. Godinho, 2016 and 2017; Godinho & Brito, 2010). These pedagogical materials deliberately involve children in active participation during the listening situations, either playing rhythmic instruments or miming stories along with the musical pieces. The listening activities are slightly transformed into performing activities, where children become a kind of "musicians in the orchestra" or "mime performers". These active ways of listening to music favour attention, understanding, memory and personal identification, even with unfamiliar musical idioms, and might work as a possible preparation of children's minds for attending concerts.

1. Listening to music with participation and multimodality

The title of the present paper articulates music with the words drum, drama and dream, which symbolically refer to the acts of (1) listening and playing percussion instruments and of (2) listening and miming stories, as well as to (3) the mental imagery that is activated during those listening activities. What is suggested is that the physical activity of playing rhythms

and of doing gestures, associated with the multimodal information given by the stories and the musical instruments themselves, installs complex patterns of activity in the brain that tend to be preserved and reactivated in future, supporting mental processing in positive ways.

The pedagogical strategies here discussed are aligned with different studies and projects (Cohen, 1997; Espeland, 1987) that were also concerned with authentic listening experiences in educational settings. Espeland (1987) has advocated that the active response on the part of the listener is crucial in musical understanding and, therefore, his project involved the children in activities of verbal, visual, and kinetic expression. These activities were mainly the result of creative group work by the children, and watching the group discussions and solutions for each musical piece allowed teachers to have access to the ways children understand the music they listen to.

The idea that the physical active response can constitute a window into one's musical understanding was also developed by Cohen (1997) through two kinds of processes: firstly, she created some kinaesthetic analogues for the musical pieces, or "musical mirrors," which she modelled for her students, allowing them to enter into her listening experience, by inviting them to perform the analogues with her; secondly, she asked her students to create their own kinaesthetic analogues for the musical pieces they listened to, which represented their musical understanding and personal response to the music.

These active ways of responding to music facilitate the development of student's musical thinking, but they also promote classroom reflection and discussion on salient features of the musical pieces. It also stimulates an interest in repeated listening, even in the presence of unfamiliar musical pieces. In this sense, it has been argued that the creative active response in listening situations has positive effects on musical understanding and mental representation (Blair, 2006). Less clear, though, is whether the guided active response, through imitation of physical movement induced by the teacher (which is the case of the present pedagogical strategies), would have similar positive effects on the ways children remember and understand music.

Taylor (1989) has shown that children tend to recognize better the musical pieces they have listened to with physical movement. Nevertheless, the recognition of known musical pieces among other unknown pieces depends on a general memory and not necessarily on a detailed memory that requires deeper knowledge of the musical pieces. The extent to what children would be able not only to recognize but also to identify musical fragments from a particular musical piece, which they listen to with instructed rhythmic percussion or expressive movement, was the question that motivated further research.

Some studies conducted by the present author have shown that children who played rhythms on small percussion instruments along with recorded music tended to recognize and to identify musical fragments in future with more success than children who had listened in more passive and quiet ways (Godinho, 2000, 2003). These results not only give evidence about the potential of congruent multimodal material in mental processing, but also illustrate some theories of embodied knowledge, which refer to "knowledge in the hands, which is forthcoming only when bodily effort is made, and cannot be formulated in detachment from that effort" (Merleau-Ponty, 1962, p. 144). The results also echo Hallam's discussion on musical memory by professional musicians (Hallam, 1997). According to their statements, much of their musical memory is "in the arms and hands"; music flows when playing the

instruments, whereas it might be difficult to remember it in other contexts. In similar ways, children seemed to remember and to identify musical fragments with the help of mental traces of physical movement.

It is like a pattern really. I do not know how they (the fingers) do it . . . they just sort of know where to go. If I think really hard about where they are meant to go they cannot do it. If I just let them go, they tend to work better as well. (Hallam, 1997, p. 94)

Because the physical movement of playing percussion instruments affected positively the detailed musical memory, both in terms of its conservation power (children recognize the musical piece in future) and of mental organization (children identify and allocate isolated fragments in the musical whole), other studies were conducted with a positive expectation that the movement of miming stories along with recorded music would have similar effects in children's mind. The results also suggest that the complex context of miming a story, which includes the sound, the space and the equipment, the individual actions, the social interactions, and so forth, has positive effects on the strength and detail of children's mental representation of music and memory (Godinho, 2015 and 2016).

The following sections will describe with more detail some strategies of playing rhythms (drum) and miming stories (drama) along with recorded music, as well as some of the effects that they tend to have on children's mental processes and "mental representation" (dream), taken "either as a synonym of mental image or as a synonym of neural pattern" (Damásio, 1999, p. 320).

2. Drum: Playing rhythms along with recorded music

Any strategy dealing with activities being performed simultaneously with recorded music needs careful conception and design, in order to reinforce the expressive and structural features of the musical pieces. The rhythmic accompaniment created for the 3rd movement (*Gavotta*) from Prokofiev's *Symphony 1 in D major (op. 25)* might illustrate this concern, in terms of the chosen rhythms, instrumental timbre and pitch, dynamics and instrument distribution.

The symphony was written for a classical orchestra with strings, 2 flutes, 2 oboes, 2 clarinets, 2 bassoons, 2 French horns, 2 trumpets and timpani. The third movement, *Gavotta*, presents two contrasting melodies, structured in ABA form. In the first A, the strings have the main role, and the second and third melodic fragments are repeated. In the first half of part B, the woodwinds become more relevant, giving space to the strings in the second half. The woodwinds do the second presentation of part A, but they do it in a very softer way, in contrast with the strength of the first A. By the end of the piece, the strings play again the melodic line, but they maintain the soft character and they do a *decrescendo* until the final *pianissimo*. A schematic score of *Gavotta* is presented in Figure 1.



Figure 1. Schematic score of Prokofiev's *Gavotta*

The rhythmic score created to accompany the music used only two rhythmic motifs (Figure 2): the first motif is repeated throughout the whole music, except for the end of parts A, where the second motif is played.

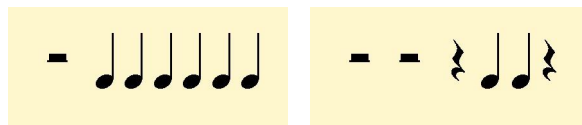


Figure 1. Rhythmic motifs for Prokofiev's *Gavotta*

The simplicity of the rhythm to be performed by children allows it to be learned without any written support. For analytical reasons, though, the whole rhythmic score is presented in Figure 3. The instruments symbols are placed above the rhythmic line, according to their sequence in the performance. The cheerfulness of part A is enhanced by the timbres of the drums and tambourines; the short and precise sound of the claves was chosen to support the conclusive rhythmic motif at the end of parts A. The low pitch of the timpani helps to cool down the character of the first half of part B, whereas the brilliancy of the triangle enhances the higher pitched second half. The *trillos* in part B are graciously supported by a small bell that shakes in a playful manner.

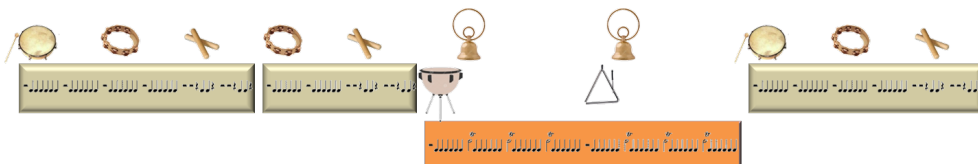


Figure 3. Rhythmic score to accompany Prokofiev's *Gavotta*

The strategy of playing rhythms along with recorded music is aimed to underline the expressive character, the musical phrases, their repetition and contrast and the overall structure. Being a support to listening, and in spite of the dynamics variations that might be suggested, the instruments should play softly, in order to ensure good listening of the recording. For the same reason but also for expressive reasons, the number of instruments

playing simultaneously should be adjusted to the dynamics of the musical piece. In Prokofiev's *Gavotta*, fewer instruments may play the last part A, due to its soft character.

Although this is a strategy on listening to music, it becomes also a performing act. In this sense, children should be invited to play correctly but also expressively with suggestive arm gestures and postural attitude. The mental representation from the music being listened to is multimodal and articulates different kinds of information, among which kinetic information plays a decisive role. The next strategy explores more deeply the importance of movement in listening to music.

3. Drama: Reciting and miming stories along with recorded music

Prokofiev's *Gavotta* has also been used in listening activities with young children with the application of a different strategy, which consists on reciting and miming a story. The present author created the story and the gestures, after an attentive, empathic and analytical listening of the musical piece. The overall form (ABA) and the expressive character of each part, as described above, were determinant in imagining a story also with three scenes (Figure 4).



Figure 4. Graphical scheme of the mime for Prokofiev's *Gavotta*

In this sense, the lively first A refers to an old rabbit giving some scary advice to his grandson about a dangerous crocodile; the repetition of the second half, describes the disobedience of the young rabbit and his physical encounter with the crocodile. The low and mysterious part B refers to the scared and stressed young rabbit after meeting the crocodile. The soft and delicate reappearance of part A includes the same kind of advice as the first part, but given by the young rabbit to his friends. It works as the moral conclusion of the story, which is whispered, in order to match the final *decrescendo* of the music.

The text of the story was written as spoken lyrics, which use the rhythm of the main melody. In this way, children are invited to learn these lyrics by heart and, then, to recite them with expressive physical gestures. Table 1 presents both the text of the story and the correspondent miming gestures.

Table 1. Story and mime for Prokofiev's *Gavotta*

Story	Mime
Albertino Rabbit tells his grandson	Pointing with one hand
It is dangerous to walk alone	Pointing with the other hand
'Cause in the jungle lives <i>Crocodilo</i>	Shaking both hands near the face
And little bunnies are flesh and bone	Hands like paws; hands like eating
Step by step the crocodile approaches	Hands stepping forward
Big big jaws and suddenly... (click click)	Opening arms and... fingers clicking twice
Yet Little Rabbit paid no attention	One hand touching on ear
And to the jungle he went alone	Two fingers walking on the other arm
Face to face he was with <i>Crocodilo</i>	Holding hands near the face
Big big jaws and narrowly... (click click)	Opening arms and... fingers clicking twice
What a fright! Oh, what a fright!	Both hands touching the heart
It seems my heart is everywhere	Both hands touching different parts of the chest
What a fright! Oh, what a fright!	Both hands touching the heart
It seems my heart is everywhere	Both hands touching different parts of the chest
My poor head is still on fire	Hands touching the forehead
I'm so hot I cannot bare	Hands shaking like fans in front of the face
My poor head is still on fire	Hands touching the forehead
I'm so hot I cannot bare	Hands shaking like fans in front of the face
Now the little rabbit tells his buddies	Pointing with one hand
It is dangerous to walk alone	Pointing with the other hand
'Cause in the jungle lives <i>Crocodilo</i>	Shaking both hands near the face
And little bunnies are flesh and bone	Hands like paws; hands like eating
Step by step the crocodile approaches	Hands stepping forward
Big big jaws and suddenly... (click click)	Opening arms and... fingers clicking twice

After the learning phase of reciting the story with physical gestures, children are invited to repeat the gestures, but in silence, i.e. reciting the story inside their minds. This works as the last preparation before the listening phase. When the music is finally listened to, it is accompanied by the miming gestures, in silence.

4. Dream: Mental patterns of activation when listening to music

The mind that listens to recorded music with simultaneous activities of playing rhythms and miming stories processes music in multimodal mental patterns of activation, which include verbal, aural, visual, spatial and kinetic information. The expectation of the benefits that such activation would have in children's musical minds has been demonstrated in several studies that have uncovered some effects on memory, understanding and taste.

Experiments that compared children that listened to recorded music with simultaneous activities with children that listened in physical passivity have shown that musical memory is stronger and more detailed in the active groups. After the treatment phases, all groups were subject to a memory aural test, in which they had to identify small fragments from the musical pieces by pointing to their exact position in the guiding scores. The number of identifications was significantly higher for children that had played rhythms or that had done the miming gestures. In the experiment reported in Godinho 2003 and 2006, children that just listened and watched the teacher pointing to the rhythmic score identified a mean of 1.13 fragments out of six, whereas children with simultaneous performing actions identified a

mean of 2.46 fragments out of six ($t = 8.79, p < .01$). In a more recent experiment (Godinho, 2016), children that just listened and watched the teacher telling a story and doing the mime, identified a mean of 2.22 fragments out of six, whereas children that did the miming gestures identified a mean of 3.08 fragments out of six ($t = 2.82, p < 0.01$).

The same identification test (Godinho, 2016) allowed the analysis of the incorrect choices of children, uncovering some of the musical understanding underlying the process of identification. Here again, the children that had a performing task while listening to music seemed to have a better understanding of the musical piece and of the fragments, since their choices had to do with musical phrase similarity and with structural relationships. On the other hand, the more passive children tended to base their choices in less complex elements, just like rhythmic or dynamics similarities.

Another experiment that compared the conditions of playing rhythms or miming stories with the condition of listening in physical passivity (Godinho, 2015) asked children to write down some sentences that would describe the musical piece they had listened to. The analysis of these writings has also shown different levels of musical understanding between the groups. The assessment scale used in the analysis was Swanwick's model of musical understanding, which includes the layers of Materials, Expression, Form and Value (e.g. Swanwick, 1999). The writings of the more passive children tended to focus mainly in the sound materials used in the musical piece, such as the types of instruments and the dynamics levels. On the other hand, the more active children dedicated their writings to the description of the expressive character of the different parts of the music and to the ways they related to each other in sequential relationships. Figure 5 shows that 60% of the passive children were allocated to the first layer of Materials, against 21% of the percussion group and 5% of the miming group. In significantly different ways, only 14% of the passive children reached the third layer of Form, against 47% of the percussion group and 52% of the miming group.

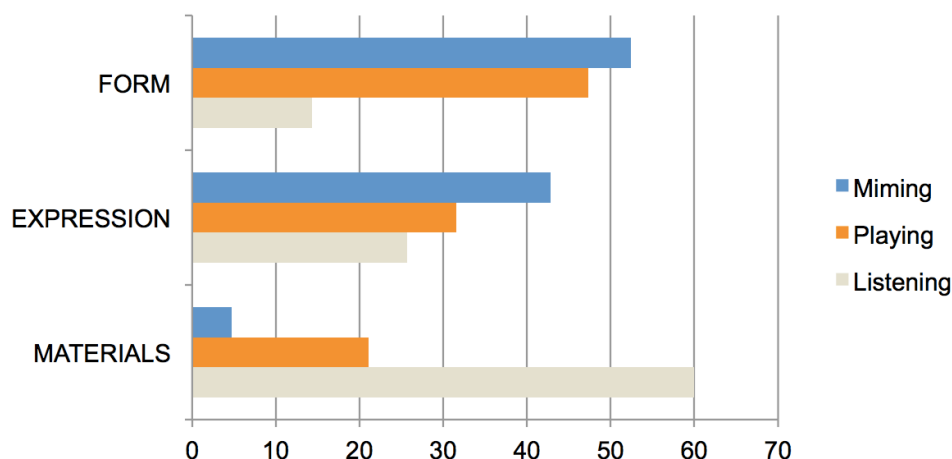


Figure 5. Graphical distribution of children's descriptions throughout the layers of musical understanding

In quite spontaneous ways, many children in all groups decided to include in their writings their own judgements about the musical piece. This happened, for example, in an experiment with Prokofiev's *Gavotta* (Godinho, 2015), and it was clear that children, who had participated with performing tasks, had a more positive attitude towards the musical piece. No children from the active groups had negative appreciations and 60% of the playing group

and 66% of the miming group declared spontaneously that they liked the music. On the other hand, 70% of the more passive children decided to judge the music, but only 45% said that they liked the music and 25% openly declared they did not like the music (Figure 6).

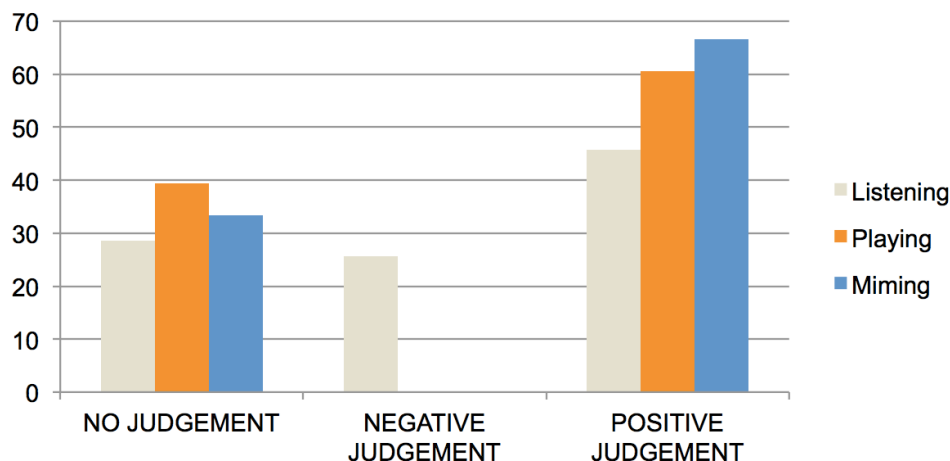


Figure 5. Graphic of the percentage distribution of children's descriptions throughout the layers of musical understanding

5. Further discussion

Various studies have uncovered the benefits of listening to recorded music with simultaneous activities of playing rhythms or miming stories. The results suggest that listening with active physical participation has positive effects on the ways children represent music in mind, allowing deeper understanding and stronger and more detailed memory from the musical pieces.

A major influence that the strategies seem to have on children's mental representation of music can be related to the creation in the classroom of more complex multimodal experiences. Adding physical actions to the experience allows the activation of more differentiated mental patterns, which include a greater variety of information received from different sensory modes being processed (and reactivated) in parallel, that is, simultaneously, and in meaningful connections. In fact, connectionism offers a definition of knowledge that goes beyond what we can verbally articulate, explain, or even be aware of (Eysenck & Keane, 1995; McClelland *et al*, 1986; Rogers & McClelland, 2014; Rumelhart *et al*, 1986). The connectionist interpretation of the mental processing implies that knowledge may include what is perceived, what the environment sends through our sensory channels, what we may feel, what we may imagine. Mental representation is seen as a connected complex of everything lived, remembered, and imagined, where reality coexists with "ourselves." As Damásio (1999) also suggests, "the signalling devices located throughout our body structure – in the skin, in the muscles, in the retina, and so on – help construct neural patterns which map the organism's interaction with the object" (p. 320).

The physical interaction with, say, Prokofiev's musical phrases seem to leave mental traces that are most probably reactivated in future and that allow recognition and detailed identification. As Smith (1979) has demonstrated, the learning context plays a fundamental role in memory, whether it is physically or just mentally reinstalled and in Baddeley's terms (Baddeley, 1982), different elements from the experience can constitute themselves as

important interactive contextual elements, due to their spatial-temporal coexistence with (musical) objects. The results seem to reinforce the idea that musical memory and mental representation are based on a cerebral map strongly moulded by the representations of a body (cf. Damásio, 1999; Leman, 2007) that interacts with music in generalized and differentiated ways. The mime gestures and movements, in close relationship with the expressive character of the musical pieces and their sections, become fundamental elements of musical knowledge, which goes beyond what can be verbally articulated and which resembles the “knowledge in the hands,” or embodied knowledge, of Merleau-Ponty (1962).

It should be acknowledged that, in spite of the differences, all children in the studies developed and showed reliable learning of the musical excerpts. Having children being able to identify an average of two or three musical excerpts out of six, after listening to the musical pieces only three times, gives evidence of the powerful multimodal experience that combined aural, visual, and verbal perception in the learning phase. The rhythmic scores, the percussion instruments, the stories content and sequence, the gestures of the storyteller, and even the drawings (available to all children) might have played an important role in assisting all listeners in the process of mentally representing and meaningfully perceiving the music.

In particular, the scores (used to guide the rhythmic play) and the sequence of drawings (used to guide the mime) might have been important in mapping the music itself, helping the mind to use them as structured spatial images and a memory support. Some previous reports suggest indeed that the visualization of iconic representations of music can help individuals to organize mental images, particularly as far as temporal sequence is concerned (McNamara, Hardy, & Hirtle, 1989). These authors suggest that iconic representations support music with a spatial dimension, and that spatial memory has been found to preserve temporal information. Other theorists refer to the power of pictorial support for music even if it is just imagined and not actually perceived. Prausnitz (1983), talking about his experience as conductor and teacher, refers to the need of creating mental images of whole pieces of music and points out some strategies to do so based on visual and kinaesthetic associations. Delis et al. (1978) also provided evidence of this construction of emotional or representational images by listeners to help them recall and organize different parts of a musical piece. In their experiment, listeners remembered musical extracts best when they were labelled with concrete representational titles as opposed to abstract conceptual ones.

By its own nature, the studied strategies might have an immediate applicability in listening to recorded music in the classroom but also in preparing children to attend musical concerts. Playing rhythms and miming stories along with recorded music in the classroom will most probably affect children's mental representation in positive ways, during the activities and in future. During the concerts, children will be able to empathize with the musical pieces, by remembering and reactivating the mental patterns of what was experienced in the classroom.

The nature and quality of the playing or miming schemes need, however, to be monitored, as well as the extent to which they allow and enhance the relationship with the musical material. The results of most memory aural tests show that some of the phrases were better identified than others, with large differences of success, and this might suggest that the congruence of the rhythm-music or mime-music overlapping have different levels of efficacy throughout the musical pieces. Being a guided and modelled strategy to listen to music in classroom

settings, this kind of activity requires that rhythmic scores, stories and mimes be carefully planned and designed, expressively and structurally suitable and faithful to the musical pieces. Further research will be needed to assist on the creation of listening material that can be used more confidently as valid pedagogical resources.

References

- Baddeley, A. D. (1982). Domains of recollection. *Psychological Review*, 89, 708-729. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.89.6.708>
- Blair, D. V. (2006). *Look at what I heard! Music listening and student-created musical maps* (Doctoral dissertation). Oakland University. Retrieved from <http://deborahvblair.weebly.com/uploads/1/1/7/6/11768168/dblair.diss.2006.pdf>
- Cohen, V. W. (1997). Explorations of kinaesthetic analogues for musical schemes. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 1-13.
- Damásio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness*. San Diego, CA: A Harvest Book Harcourt, Inc.
- Delis, D., Fleer, J., & Kerr, P. (1978). Memory for music. *Perception and Psychophysics*, 23, 215-218.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Espeland, M. (1987). Music in use: Responsive music listening in the primary school. *British Journal of Music Education*, 4, 283-297. <http://dx.doi.org/10.1017/S026505170000615X>
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (1995). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Godinho, J. C. (2000). *Audience-listening and audience-performing: A study of the effect of context on mental representation of music* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/19236/>
- Godinho, J. C. (2003). The effects of complex musical experience on the mental representation of music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 152-155). 8-13 September, Hochschule für Musik und Theater Hanover.
- Godinho, J. C. (2006). O corpo na representação mental da música [The body in the mental representation of music]. In B. S. Ilari (Ed.), *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – Da percepção à produção* [Searching the musical mind: Essays on the cognitive processes in music – From perception to production] (pp. 353-379). Curitiba, Brazil: Editora UFPR.
- Godinho, J. C. (2015). Audição musical participada: Efeitos na compreensão musical e na competência argumentativa em juízos de valor espontâneos [Listening to music with participation: Effects on musical understanding and on argumentative competence in spontaneous judgements]. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 27-44.
- Godinho, J. C. (2016). Miming to recorded music: Multimodality and education. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* (Special Issue on The Multimodal Experience of Music), 26 (2), 189-195. <http://dx.doi.org/10.1037/pmu0000145>
- Godinho, J. C. (2016). *Música Cinco* [Music Five]. Lisboa: Santillana. [Pupil's book]
- Godinho, J. C. (2017). *Música Seis* [Music Six]. Lisboa: Santillana. [Pupil's book]

Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância* [Arts in the kindergarten: Support texts for kindergarten teachers]. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, DGIDC.

Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24 (2), 101-118.

Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, 87-97.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700003466>

Leman, M. (2007). *Embodied music cognition and mediation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Loane, B. (1984). On 'listening' in music education. *British Journal of Music Education*, 1, 27-36.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700004113>

McClelland, J. L., Rumelhart, D. E., & The PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 2. Psychological and biological models*. Cambridge, MA: The MIT Press.

McNamara, T. P., Hardy, J. K., & Hirtle, S. C. (1989). Subjective hierarchies in spatial memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 211-227.
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.15.2.211>

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London, United Kingdom: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Prausnitz, F. (1983). *Score and podium: A complete guide to conducting*. New York: Norton, Inc.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.

Rogers, T. T., & McClelland, J. L. (2014). Parallel Distributed Processing at 25: Further explorations in the microstructure of cognition. *Cognitive Science*, 38, 1024-1077.
<http://dx.doi.org/10.1111/cogs.12148>

Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., & The PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 1. Foundations*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Sloboda, J. (1988). *The generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. New York, NY: Oxford University Press.

Smith, S. M. (1979). Remembering in and out of context. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, 460-471. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.5.5.460>

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor, UK: NFER Nelson.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203422434>

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

Taylor, D. (1989). Physical movement and memory for music. *British Journal of Music Education*, 6, 251-260. <http://dx.doi.org/10.1017/S026505170000721X>

Six-hands piano pieces: Creating a social learning opportunity for piano students

Kaja Bjørntvedt

Composer, pianist and music teacher
Norway
kajabjo@gmail.com

Abstract This paper explores the possibilities and benefits of social learning within music making, more specifically when learning the piano. Its starting point is that the piano, for beginners, is too often treated only as a solo instrument and the possibilities for social learning are not sufficiently explored. And although much literature and studies are dedicated to social learning within music, there is not much development regarding different possibilities and tools we can use for social learning environment when it comes to piano students. As a pianist, composer and music teacher I am constantly searching for new methods to involve children in music making; to truly engage and motivate them. One of the results of this exploration has led to a series of compositions and learning tools for the piano: A series of three books with compositions for six-hands piano, and a series of three books with exercises in music theory for piano students at beginner level. These books have all been created with the aspect of social learning as a starting point; social learning as in learning music in a group as opposed to individual lessons. The books serve as a case study for identifying and focusing on three key aspects that are crucial when learning the piano; motivation, communication, and musical understanding and skills. These aspects are considered through a social learning environment for piano students and by pointing at different factors that can lead to motivation and a positive learning experience.

Keywords social learning; six-hands piano; group teaching; music

Introduction

When children learn to play the piano, it is in most cases treated as a solo instrument: With individual lessons in a teacher-student setting, and with music written to be played by one person at the piano. Unlike other activities for children like sports, dance, drama or music groups like choirs or marching bands, learning the piano is mainly a solo experience with no other company than the teacher. There are of course, situations that offer group teaching also for the piano, but only to a certain point. For instance, when children learn through playing electrical keyboard there are normally several children who share the lessons, but in most cases, they still sit alone in front of their own keyboard sometimes isolated with headphones, and not making music *together* or even playing the same music. Then there are the ensembles that are sometimes put together across the type of instruments; a piano student accompanying a flute student, or a violin student, or any other individual instrument, perhaps even put together as a trio or a quartet. But in these cases, the young pianists do not meet other students that are learning exactly the same as them and they do not necessarily share the same type of challenges.

Whilst many activities for young children call for group activities, learning the piano can be a lonely task, without the possibility of making friends through the activity itself. Human beings are social beings and more prone to enjoy ourselves in others company. Furthermore, many studies have proven that we learn easier and quicker when we enjoy ourselves. Everyone working within music education knows that it can be a challenge to motivate students to

practice. I strongly believe in the benefits of a social learning environment where students can learn from each other as well as from the teacher, but also be motivated by having fun with their peers in the lessons and outside the lessons. Through this paper, I aim to show how social learning at the piano is an unexploited opportunity and to point out the many benefits of it. This is not to claim that group teaching should replace individual lessons, but it should be a frequent and regular supplement. I want to show that young pianists would really benefit from having group teaching as frequently as individual lessons and how to do this.

1. Background

I have studied music and played the piano since I was a young child and I have taught music and the piano for more than twenty years – a relatively short time, but long enough to experience different learning environments and the benefits and challenges that come with these. I have mainly taught individual lessons but when I was thrown into an extreme teaching setting of having nine young beginners at the same time in a small room with one piano, one hour shared between all of them, I was forced to explore group teaching and social learning. At this time, I preferred individual lessons and I was struggling to make it work having so many students at the same time. In the beginning, I tried to give them all a bit of individual time at the piano but I quickly learnt that this was only stressful, both for me and for the students, and it was not working very well. I then started exploring teaching books and music for groups on piano but struggled to find good material. I finally got hold of one German book with pieces for six-hands piano, for beginners. I brought some of those pieces to the lessons and suddenly I could include everyone in a different way; three students could play at the same time whilst the others were paying attention in order to learn the voices for their turn to play. The time was spent more efficiently and each student got more time at the piano. We got through the whole book like this and I could notice the students improve. They enjoyed playing together and to be a part of a bigger piece and soundscape than what they could manage on their own. The six-hands piano pieces provided a good opportunity to learn about listening, not only to oneself but also to the others in the group. And the students who acted as the audience while waiting in turn, learnt to listen to how each individual part contributed to the bigger piece. They helped each other when someone struggled and also started to meet up outside the lessons to practise. I believe their improvement most of all came from being included in a group activity and from having fun together. They had been learning in a group for a while but never really playing together, or behaving as a group. When playing together with two other students they could play music that sounded much nicer and more impressive than what they could manage on their own. They impressed themselves and got motivated by not wanting to let down the others in the group.

When we had played all the ten pieces in the book, and I was not able to find more books with six-hands piano pieces for beginners, I started arranging pieces for six-hands myself. This in turn, led to composing new pieces for six-hands piano and in 2005 I published my first book; *Playful piece for three*. Since then I have published two more books; *Piquant Pieces for three* (2007) and *Pacesetting Pieces for three* (2015). Each book contains ten pieces for six-hands piano with the aim to contribute with good teaching material for ensemble playing at the piano and to stimulate piano teachers to combine individual teaching with group teaching.

1.1 The benefits of group lessons as an addition to individual lessons

I only taught the group of nine piano students for a year but my time with them really showed me the possibilities and benefits of group lessons, or social learning. I started reorganising

my individual lessons to also include ensemble playing with other pianists. I soon discovered that the students who also got a chance to play with other students were looking forward to these sessions and in fact, putting more effort and commitment into learning the repertoire and tasks for these group lessons than to their own lessons. They were motivated by wanting to succeed in the group and discovered that it was fun to be able to play a piece well with the group in a whole different way than to when they played a solo piece well by themselves. Also, they experienced that having problems in the piece could give opportunities for helping each other and to get a higher understanding of the problem by having to explain or help the other students with it. There is a Swedish proverb that describes well what the students were experiencing: "Shared joy is double joy; Shared problem is half a problem."

I believe that group lessons for the piano is an unexploited opportunity for creating good learning environments and enhanced learning experiences. I do not claim that group lessons should replace the individual lessons, but that they should always be an additional offer to the students as far as possible. If the groups are put together well, we can establish a safe, fun and including learning platform where we are more likely to get the children enthusiastic about the task in front of them. Enthusiastic children, motivated by the task in front of them and the creative process that goes with it, is normally a clear sign of success. Depending on what goals are set, success can of course be measured in various ways. One way to measure success in music making is to measure through new skills and techniques developed by the students. But it can also simply be measured through the students' enjoyment of making music and to be together. Students learn easier and quicker when they enjoy what they do and when they have fun in the lessons. Perhaps new musical skills and techniques is not the first result we see, but by helping the students enjoy and have fun with learning the piano, those skills are more likely to show as a 'side effect' of the motivation created from the enjoyment they get.

1.2 Why six-hands piano pieces and not duets?

Let me start by saying that there are plenty of good duets for piano students and I use those in my teaching too. But when I started composing pieces three players, and not only two, it was because I felt that to obtain a real sense of group teaching and to truly benefit from it, one need at least three players. The dynamic in a group of three is different than to a group of two when it comes to musicality. Playing in a group of three, the students need to widen their awareness and it calls for a higher level of listening, concentration and collaboration. Just learning to start at the same time gives plenty of opportunity for practicing concentration, communication and leading. Leading two other players is a "bigger" experience than leading only one other player. There are also more opportunities to practise for collaborative decisions on different key elements in the composition; tempo, dynamics, which parts to practise and how to, articulation and so forth. In a group of three we can easily rotate the roles and demonstrate that different opinions are valuable and accepted, in fact desired. Music is not meant to be played in *one* way only and there are possibilities for several interpretations and personal opinions.

There is also a different social dynamic in a group of three; being one of three is different than to be one of two. In a group of two it is easier that the roles become static; one is always the leader whilst the other is the follower. In a group of three that dynamic has a better possibility to constantly change, in a positive way. Discussions will see more opinions and ideas and the students can learn that there is more than one way to get the desired result. The teacher should play a part in ensuring the group dynamic is healthy and not

static, that each individual gets to experience the different roles, but also in how the groups are put together. The groups should be put together with students at a fairly similar level, or if they are very different, the teacher should make sure that also the strongest players are challenged in a suitable way. Furthermore, with involving three children and not only two, one has a greater chance to give them the sense of group effort. The musical result and achievement will be the result of the group working together. To experience being one of several people engaged simultaneously in the creative process of music making is not only enjoyable but also offers opportunities for students to get a bigger understanding of musical aspect like rhythm, precision, metre and other key elements.

Another benefit of six-hands piano pieces to four-hands pieces, is that the teacher can step in as one of the players without losing the benefit of students learning together with a peer. The teacher has a chance to join the playing and to keep things on track and to be the steady musical pulse that the students might need. I strongly believe that a social learning setting can enhance the students' motivation; playing together with friends and with other pianists provides a unique opportunity for mutual feedback and a friendly, relaxed and fun learning environment.

1.3 Having the right tools and how to structure the lessons

As written in my introduction, there is not much material written for groups at the piano. I have taught the piano in England, Hong Kong and Norway and utilized the repertoire available in those countries, as well as books from Germany, France, Scandinavia, Canada and the US. It only exists a few books for six-hands piano for beginners and they are not easy to find. With this in mind I created a series of three books for six-hands piano. The books are suitable for beginners with *Pacesetting Pieces for three* being the easiest, and then they get more advanced towards the third book; *Piquant Pieces for three*. In most cases, the voices are equally levelled so that students at the same level should be able to play all the voices and can do so in turn. In this way, they can learn from, and teach each other, as well as getting a greater understanding of the repertoire they are playing.

The pieces take inspiration from the fugue-form so that each voice in turn plays part of the melody or counter-melody. In this way, each student can contribute with a few simple tones, at the same time as taking part in a more advanced piece than what they would be able to achieve alone. Apart from being fun to play, the pieces also provide valuable experience in several key musical skills such as keeping a steady pulse, leading, counting-in, interaction, and balancing – making them excellent as teaching material. The music is written so that each individual part is also interesting to play on its own. And if the students' levels are different, it is possible to include extra challenges for those who need it, for instance by adding sections where one student can improvise over the other two playing the written part. The pieces are also well suitable as concert pieces and present good opportunities for successful public performances, taking the pressure of the individual, if treated in the right way.

Along with learning to play in a group, it is very suitable and natural to learn music theory in a group. This, as we will see later, provides the perfect opportunity and solution to structure the group sessions well.

My other series of books, *A Nutter for Notes*, consist of exercises in music theory for piano students, from complete beginners in the first lesson to more advanced students. The books are structured so that there is one page with exercises each week throughout the year. The

books go through and explain everything from the first meeting with the piano to the musical system, rhythms and note values, dynamics and other musical terms - in short; most of what one needs to know during the first years of learning the piano. The exercises are short, varied and well explained. I do not necessarily see it as vital to understand music theory in order to be able to play the piano well (or any instrument for that sake), but it can certainly help making it easier. But I strongly believe that music theory can be fun and easy to learn by having the right tools and doing it the right way.

A Nutter for Notes can be used for individual students as homework or in their lessons, but also as exercises for a group. In this way, the books can help teachers in structuring their teaching time so that students get individual playing, group playing and music theory. Below, I will show an example of how these lessons can be structured. My example is taken from a teacher who would normally offer individual lessons of 30 minutes; student A, B and C, hence working 90 minutes for three students, for instance from 4 pm to 5:30pm. To include individual teaching, group teaching and music theory without expanding the teaching time, the sessions can be structured like this:

4:00 – 4:20pm	Student A: 20min individual teaching
4:20 – 4:40pm	Student A, B and C: 20min group teaching with six-hands piano
4:40 – 4:50pm	Student A, B and C: 10min to go through theory exercises collectively
4:50 – 5:10pm	Student B: 20min individual teaching, A and C do theory exercises
5:10 – 5:30pm	Student C: 20min individual teaching, A and B do theory exercises (or A chooses to go home)

In this example, the students all get minimum 20 minutes with individual teaching in addition to 20 minutes of group playing, as well as time practising music theory. The students get more time at the piano without the teacher having to spend more time teaching, he/she still teaches three students from 4pm – 5:30pm. This is only one example of how to structure group lessons, there are plenty of options of course on how to organise group teaching.

2. Three key aspects when learning the piano; motivation, communication, and musical understanding

By having three people playing at the piano together, not only can we facilitate for a fun experience, but also present the students with an exercise in cooperation and in musical understanding. They have to listen carefully to each other as well as to themselves and to find collective solutions to problems. As a teacher, I always try to get the students to find solutions to their problems themselves. In a group, you can guide the students and ask questions that will start their thought process in a more natural way than in the style of one-to-one “interview” that often can be the case in individual lessons. To engage students in this way and to let them have fun together by playing together with other peers, we can directly *and* indirectly focus on three aspects that I believe is crucial when learning the piano; motivation, communication, and musical understanding and skills.

2.1 Motivation

When playing six-hands piano pieces, each player is contributing towards the greater musical experience. Beginners can take part in a more advanced piece than what they would be able to achieve alone. This is something that will motivate them to stretch and to be persistent in their practising at home. Motivation is a crucial part when we are to learn new skills. Healy (1999) says that the efficiency in children learning new skills depends on to which extent the child is personally and actively engaged. Furthermore, she points to movements, music and other ways of expressions as means to get there (*ibid.*, p.40-41 and

p.173-175). For everybody working within music, it is easy to agree with her on that. Music and movements is an easy way to engage the child. But do we also remember the feelings and commitment that comes with being motivated? Brodal (2007) says that we remember better when we are emotionally engaged in what we are learning. When we are playing music together with others we experience a sense of belonging and emotional attachment. Hence, we can strengthen our motivation through the appreciation of having a good time together. This means that it can be easier to learn something when we are learning in a group instead of sitting by ourselves repeating exercises or tasks. However, to achieve having a good time when learning in a group, it is vital that the group dynamic is balanced and positive. The teacher has an important role here to ensure a good combination of students and to work with those who might see it as a challenge to be put in a group.

Children enjoy making new friends. And whereas learning the piano through individual lessons do not naturally provide the opportunity to make new friends, learning in a group certainly does. I have experienced students who were new to each other creating strong friendships and making a habit of meeting up to practice together also outside the lessons. Some parents have worked together on the practical aspects of the lessons, of bringing and picking up from the lessons, and they have been more than happy to help in facilitating the group teaching and to arrange social meetings outside the lessons.

2.2 Communication

Musical communication

As musicians, we are constantly communicating. We are listening and conveying. Through my experience as a piano teacher, I have seen how important it is to train the students' musical understanding in order to get them to communicate the musical "message", and how this is linked to listening.

One of the challenges with the piano, is that anybody can produce a tone correctly and in tune (assuming the piano is tuned) without needing to listen to it or struggle to produce it. We just press a key and the sound is produced. This is somewhat a curse for the piano; it is easy for anybody to make a nice sound on the piano, even babies can play tones on the piano that sounds good. To make a sound on the piano does not need any skills or more effort than to press a key, neither does it require that we listen to the tone to adjust it. This means that students can play for years without really listening to what they are doing or to the sounds that they are producing. To play with a 'good tone' is in many cases something that comes much later, and in the beginning, little focus is put into the listening aspect of playing music and how you are expressing a phrase or musical passage. I believe this should be there from the beginning, perhaps only indirectly through having to actively listen, but it should still be something that the teacher is aware of including in the lessons.

I believe that playing in a group provides the best opportunity to learn about communication within music. Through using ensemble pieces the students learn to listen to themselves but also to the others in the group. They can hear the same motif or melody moved between the players, including him/herself and how that melody will change depending on how it is interpreted. By being made aware of the differences to how people can express the same phrase differently, they will learn the impact of their own interpretation and how to communicate that.

Communication between teacher and students, and between the students themselves

Gaining the confidence of students is vital to success – all communication and instruction

should be pitched at the correct ability level. Needless to say, each student is an individual. Still it happens that teachers try to stick to one program for all the students. In my experience, this does not work if we want to include all the students in the desired growth and development. As teachers, it is our job to see each individual and to give them tasks that are suitable for them. Furthermore, I believe in praising and celebrating our differences and to make students aware that their differences can be a good thing. One student is good at one thing but perhaps need longer time with another thing, whilst with his/hers peers it might be the opposite. Perhaps they can learn from each other? This is something that is easy to show in a group lesson but not so in individual lessons.

Furthermore, group teaching provides the perfect opportunity to make students take part in their own learning. They can be encouraged to discuss problems amongst each other and find solutions together. They can also in turn take on the role as the teacher, whilst you as a teacher can join into the roleplay and get the chance to ask questions they might need help to formulate and to reflect upon. This will also help them in learning how to lead a group and how to communicate clearly, friendly and efficiently in order to get the desired result.

2.3 Musical understanding and skills

I see musical understanding and skills to also include technical and theoretical understanding and skills, and this paper is considering them together. I believe that the three elements of technical, musical and theoretical understanding are strongly connected and that they should go hand in hand. In my experience, seeing the three elements as a whole benefits the students when learning an instrument. Furthermore, I believe that listening plays an important role in all aspects of musical understanding: In order to play with good rhythm, it is not enough to understand the rhythm itself but you also have to “hear” and feel the rhythm in order to play it correctly. And to play a scale evenly you have to truly listen to all the notes and that they follow each other with precision and ease. Furthermore, in order to play a phrase in the desired way, you need theoretical and musical skills to understand the phrase, but also the ability to truly listen to what you are playing in order to play it technically correct. In this way, technical skills are linked to musical and theoretical understanding and awareness.

As discussed earlier, group pieces give the perfect opportunity for students to learn to listen to each other. As I believe technical abilities are strongly connected with the ability to listen, group pieces that allow students to develop their musical ear will therefor also develop their technical abilities. The importance of playing with a good rhythm is visible and obvious in a completely different way in group teaching than to what solo playing can offer. The same with the students’ theoretical skills; everybody needs to have the required technical skills to play the same piece and it will become very visible if one student does not understand elements such as note- and rest values, dynamics or rhythms. Group pieces then offer a good opportunity for awareness of the importance of these skills. By rehearsing difficult sections together, they can pull each other and help each other in finding the problems, and then the solutions.

3. Summary

This paper has aimed to describe the benefits and possibilities of group lessons when learning the piano. Not as a substitute for, but as an important compliment to individual lessons. I believe it is equally important with group playing as with solo playing at the piano. Furthermore, I believe that this is an area that is not enough explored or exploited, and with my books for six-hands piano, I hope to motivate and stimulate piano teachers to also

include group teaching for their piano students.

www.kajabjornrtvedt.com

www.newnote.me

Acknowledgements

Thank you to all my students that have joined me in my experiments and exploration of group lessons. Thank you to my publishers *Musikk-Husets Forlag A/S* and *New Note Publishing*. And finally, thank you to *Horsforth Music Centre* for exposing me to an extreme case of group teaching that led me to explore social learning further.

References

- Bjørntvedt, K. (2005). *Playful Pieces for three*. Oslo, Norway: Musikk-Husets Forlag A/S
- Bjørntvedt, K. (2007). *Piquant Pieces for three*. Oslo, Norway: Musikk-Husets Forlag A/S
- Bjørntvedt, K. (2015). *Pacesetting Pieces for three*. Oslo, Norway: New Note Publishing
The piece *One for us* from *Pacesetting Pieces for three* has been included as a supplementary file to this paper as an example of a piece for six-hands piano
- Bjørntvedt, K. (2017). *A Nutter for Notes 1, 2 and 3* (original title; *Notenøtter 1, 2 and 3*). Oslo, Norway: New Note Publishing
- Brodal, P. (2007). *Sentralnervesystemet*, 4th edition, Oslo, Norway: Universitetsforlaget, 2007.
- Campbell, D. and Doman, A. (2011). *Healing at the speed of sound*, New York, USA: Hudson Street Press
- Healy, J. (1999). *När hjärnan börjar skolan*. Translated by Marika Hagelthorn, Jönköping, Sweden: Brain Books (original title: *Your child's growing mind* (1987), New York, USA: DoubleDay).

Everyone a composer: A successful collaboration in Arts and Education

Lies Colman

Classical Music & Music Teacher Training Program,
Royal Conservatoire Antwerp
Belgium

Lies.Colman@ap.be

Katrijn De Wit

Press and audience development,
deSingel npo
Belgium

Katrijn.Dewit@desingel.be

Wim Henderickx

Classical Music Program - Composition,
Royal Conservatoire Antwerp
Belgium

Wim.Henderickx@ap.be

Abstract In 2014, the Royal Conservatoire Antwerp and Art Campus deSingel initiated a creative youth project, 'Iedereen Componist'. The main focus is to encourage children between 4 and 12 to start composing in an open and creative environment. Kids, with and without musical backgrounds, are invited to send a video recording of themselves playing their own compositions, and sending this to the website: www.iedereencomponist.be. All participants are invited to a free "Do-day" in deSingel, surrounded by teachers and students of the Conservatoire. Creativity is one of the main focuses of the Composition program and the Teacher Training Program, which results in this unique concept of combining three different levels of experience: lecturers, students and children. Each year the "Do-day" proves to be an inspiring, art-focused festive day with workshops and performances. A smaller number of young contestants, selected for their creations and their enthusiasm, follow a more intense series of coaching sessions by professional composers and students. During a few weeks, they learn to work with their own material, receiving a wide range of age dependent tips and tricks into composing and improvising. The focus is not just the final musical result, but the motivation to be free in improvising, without imposing heavy instruction or structures. This results into a staged concert, with the children performing their own pieces in a newly created story inspired by their music and acted out by drama students. This appreciation of their own musical creation invokes an enormous enthusiasm with all children, their families and 'fans'. Each year the appeal of the project spreads further, both geographically and socially: also some easily forgotten minority groups find their way to the project. With this open mindset, we hope 'our' children will never forget that creativity, personality and music are open for everyone to enjoy.

Keywords creativity, composing, improvising, inclusion

Introduction

Three years ago, the Royal Conservatoire of Antwerp and the deSingel Arts Campus initiated a unique creative project for the young, called 'Iedereen Componist / Everyone a Composer'. The main focus is to encourage and engage young children between the ages of 4 and 12, with or without previous musical experience, to start making music in an open and creative environment and in the broadest sense of the word: playing music, composing, improvising, performing and so on.

All this takes place in a doubly professional setting: on the one hand there is the inspiring infrastructure of an international arts biotope with professional-standard concert halls,

technical installations, communication etc., and on the other there is the educational-instructional guidance and support from the Antwerp Conservatoire. 'Everyone a Composer' has therefore been integrated into two courses at the Royal Conservatoire: both the Composition and the Teacher Training courses. Creativity and its stimulation is one of the main focuses in both courses, which results in this unique concept of combining three different levels of experience: lecturers, students and children.

Everyone a Composer, an arts campus project

The work carried on at the campus provides a unique and perfect foundation for this interactive project. deSingel is an unparalleled international arts campus where the arts are not only shown, but are also learnt and created. It is a site on a large scale, with halls for performances and rooms for production in the performing arts and music, an exhibition area, a reading room, a ticket shop, offices for the various occupant-institutions, a spacious café-restaurant and numerous rooms for the Conservatoire.

The occupants of the site are: deSingel npo, a state institution that programmes, presents and produces works from the international canon and adventurous new works in the disciplines of music, theatre, dance and architecture, the Antwerp Royal Conservatoire, part of AP Hogeschool, that includes the music, dance and drama courses, as well as the associated teacher-training courses, Flanders Architecture Institute, Eastman, Sidi Larbi Cherkaoui's company, I Solisti del Vento, ChampdAction *et al.*

The various stages at deSingel are used to host performing artists associated with the international canon. When they are present, we try to bring them into contact with the students of the Conservatoire as much as is possible. They often give workshops or master-classes to the students of music and dance, and sometimes the students are part of one of the professional productions. This makes the arts campus an extremely aspirational place, with the result that students from all over the world are attracted to it.

It is a unique place where artists, makers and doers, thinkers, students and audiences meet and engage in exchanges.

For the 'Everyone a Composer' project, deSingel (programming and communication) and the Conservatoire (education, artistic experience and knowhow) combine their expertise. It is a successful example of collaboration across the boundaries of the institutions.

The reason and history of the project

'Everyone a Composer' arose out of an urgent need that both parties experienced: the necessity to constantly work on a new and solid audience base, especially for classical music. The quest, as a brand and/or organisation, to appeal to a new and young audience, both in the halls and the classrooms, at the same time signifies an investment in tomorrow's audiences and students. What is more, 'Everyone a Composer' is a project that activates children and in this way also involves their parents. This approach opens up possibilities in terms of communication and public outreach.

Everyone a Composer first came into being in 2014, initially as a project run by three partners: deSingel, the Conservatoire and Youth & Music. Each partner contributed their own expertise. deSingel provided project coordination and communication throughout, the Conservatoire supervised the winners' intensive workshops and Youth & Music helped

contact the target group and organised the family day with workshops and presentations. As a result of a change in the subsidy policy in Belgium, Youth & Music has, since last season, no longer received a grant. So on the last occasion it was organised exclusively by the partners on the arts campus, deSingel and the Conservatoire. From now on, every aspect of the project is developed and implemented by these two partners.
<https://www.youtube.com/watch?v=SjuLXEhWbDQ>

Campaign & target group

When the project was launched in 2014, it was decided to engage a 'godmother', a face with which the campaign could communicate with the media. Isolde Lasoen, a well-known drummer who appeals to both parents and their children, was for three years the ambassadress of 'Everyone a Composer'. The project is now mature enough to continue without a well-known face: the participants and the students themselves are after all its most enthusiastic ambassadors.

External objectives of the project are increasing the overall awareness of the pleasure of playing and composing music, stirring children's enthusiasm for doing it themselves, actively involving parents in the project by organising presentations and building up long-term relations with the parents and children by inviting them to family concerts and other child-oriented projects at deSingel.

Internal objectives focus on the formation of the students from both the composition and the music teacher training program: teaching them to take an active, problem-solving approach to communicating with young children in the language of music in an educational setting: this is often the field in which they will later be working.

'Everyone a Composer' has its own website, with its own look and feel. As part of the media approach by deSingel we are investing in a radio spot on national radio (with parents and grandparents as the target group), launching a trailer inviting specific target groups via the social media, mobilising the press (broad communication coverage, national and regional), and entering into active partnerships with the Flemish children's broadcaster Ketnet, and there is also a printed paper campaign, with a flyer handed to children in primary education and part-time arts education.

Diversity is a fundamental principle. By involving schools, the entries mirror society. The target group is thus very broad: all children between 4 and 12 years old, with or without previous musical experience. 'Everyone is welcome'. Last season this project even attracted the attention of our Queen Mathilde and she visited the young composers:
<https://www.youtube.com/watch?v=qvdG5InC0Pc> .

Everyone a Composer: stage 1: "Do-Day"

As from the first 'Everyone a Composer', a large number of enthusiastic participants reacted to the campaign call to make and play their very own music: from 4-year-olds, using pots and pans, to more musically trained youngsters, forming duos, trios and other combinations, even up to entire class groups. All these participants, and aspiring participants, are invited to the first stage of the project: a free, interactive Do-Day in deSingel. They will be taken under the wing of lecturers and students of the Conservatoire, more specifically from the Music Teacher-Training Department: they will see to the content and the organisational and artistic supervision of the children.

Together with the lecturers in musical initiation and group music-making, the general coordinator and the press and audience development manager of 'Everyone a Composer' will select a theme that will provide the basis for the various workshops on Do-Day. This theme will then be developed in smaller groups of 2 or 3 students to create a complete workshop or 'laboratory' lasting between one and one and a half hours, which they will carry out on Do-Day with a group of child participants. The preparation of these workshops will as a whole be supervised as part of the Teacher-Training course itself. This preparatory stage has two advantages: not only is the artistic and educational quality of the workshops and labs on Do-Day itself kept high, but the experiences that the students – future teachers – gain in practice and in a professional artistic context have an enthusing, inspiring and educational effect.

The starting point for each of these 'laboratories' is an impression: a material, an episode from the history of music, a utility object (or a whole range of them), a character, an inspiring image (still or moving), a special instrument, an odd, non-existent word, etc. In this way, the children will be taken along on an adventurous journey. The intention is to generate a piece of music, a soundscape, a sound setting, a percussion game, a sound installation or anything of this sort. The work is to be approached cooperatively – the supervisor and the children work together to shape the 'composition' – paying particular attention to creating a broad sensory experience and atmosphere. The students introduce specific musical parameters in order to raise the musical level of the 'inventions'.

Music will often be played to stimulate the imagination and the children learn something about the composer, the performers, or the time or place when or where the music was written; ears will be pricked up to hear what instruments are being played and if feasible the students impress and inspire the children with their musical talent 'from close-up'. In many cases, movement will be used to experience the music in a physical way, and of course the children's voices will be employed to generate musical phrases and to enjoy making music together. Depending on the work process and the speed of the group's reactions, work will be done on visualising and performing the composition.

The production, organisation and content of the actual pattern of the Do-Day is reviewed and updated each year, always with a number of goals in mind: to reach a larger and the most varied possible audience, to be able to keep on offering a varied and activating range of activities, and to become a regular fixture in the calendar of the families participating. In addition, we want to stimulate the children's own creativity so that those who have not yet submitted an entry now still feel spurred on and inspired to make a piece of music at home, either alone or with siblings or friends, and send it in before the deadline several days / weeks later, and thereby qualify for the second stage of 'Everyone a Composer': the composition and improvisation workshops.

Everyone a Composer: stage 2: Composition and improvisation workshops

Part of the campaign call to children to make their own music consists of making a video recording of themselves playing their own compositions and sending it to the website: www.iedereencomponist.be. From these entries the lecturers in composition at the Conservatoire select a smaller number for a more intensive training period. Musical and

instrumental knowhow is not the main selection criterion: in this project, creativity, enthusiasm, originality and passion are more important.

For a period of several months, each child or group is invited to the Conservatoire, where they are linked to their 'own' student-composers and their respective lecturers. The most important objective at this stage too is to stimulate the creativity of very young musicians and give them tools to help them in this creative process. They are clearly not necessarily aiming to become real composers. However it is essential that they do not simply reproduce previously composed pieces and that they make their own musical material.

In the workshops the children learn to work with their own material: it is very important that the children's concept is preserved. The first step is to familiarise the students with the children and their pieces of music. What inspired them, how did they give shape to it, which aspect did they find easy, and where would they most like to have help?

The children are then given short, relevant suggestions to improve or add to certain passages or difficulties. The students try, step-by-step, to broaden their musical horizons in terms of style, form (e.g. A B A, repetitions, etc.), the development of the melody (e.g. question and answer, variations, etc.), harmony (e.g. a new or expanded chord scheme), dynamics (build-up, contrasts etc.), rhythmic variation and/or notation (graphic or refined score, etc.). All this contributes to a broader sense of style and takes the children into a realm of infinite possibility.

Instrumentation will also be considered: the students will when necessary or desired play an extra part to support or complement the children and may also propose an unfamiliar or unusual range of instruments. In this way, the children are offered a framework in which they learn to develop and note down short, not too difficult pieces more purposefully, making use of their gut feeling and intuition, supplemented by creativity and focused quests.

Between coaching sessions, the children are encouraged to work with these materials to make more elaborate versions of their initial pieces, new creations and new collaboration. The focus is not only on the final musical result, but to encourage the creativity, the openness, and the motivation to feel free in their improvisation, without imposing ponderous instructions or structures on them. The final result of this phase is a staged performance involving music and theatre: inspired by the children's music, a new story will be written and directed by a professional director and acted out by drama students at the Conservatoire. The children themselves play their own music, with or without the music students, in front of their families, friends and supporters in the White Hall at deSingel. This appreciation of their musical creation stirs up enormous enthusiasm among all children, and also among their families and 'fans', and is an incentive to keep on creating.

The future

Each year the appeal of the project spreads further, both geographically and socially: it is not only middle-class children that find their way to the project, but also some easily forgotten minority groups. With the open mindset of 'Everyone a Composer', we know we have added to the confidence and happiness of a lot of children, who we hope will never forget that creativity, personality and music are open for everyone to enjoy.

<https://www.youtube.com/watch?v=o-mxhdCV2X0>

www.iedereencomponist.be

Acknowledgements

Many thanks to Sanne Caluwaerts, Guest Professor Didactics, Paul Dinneweth, Lecturer Practical Improvisation and Mathias Coppens, Assistant Professor Composition from the Royal Conservatoire, Antwerp, for their never ending inspiration and enthusiasm.

A performance musical em sala de concerto realizada por crianças e jovens: uma arte de espetáculo intitulada Música Feliz.

Maria Beatriz Licursi

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brasil
musicafeliz@terra.com.br

Levi Leonido Silva

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Portugal.
levileon@utad.pt

Elsa Morgado

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Portugal.
levielsa@utad.pt

Mário Aníbal Cardoso

Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Bragança Portugal.
cardoso@ipb.pt

Resumo “Música Feliz” é um Evento de Extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentado semestralmente desde 1995 na Escola de Música sem sofrer solução de continuidade. O objetivo da arte espetáculo é estimular crianças e jovens para se apresentarem em público, o que demanda aprimoramento técnico, desenvolvimento intra e interpessoal, crescimento de habilidades artísticas requisitadas para performance, autocontrole emocional assim como a ampliação do conhecimento cultural, musical e de repertório. Destacamos que o comportamento musical compreende os fatores biológico, social e psíquico. Como uma ação extensionista o público alvo compreende discentes e docentes da Instituição, público externo (alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares) e demais interessados em eventos dessa natureza. Os vinte e dois anos ininterruptos de atividades com um atendimento estimado de novecentos e oitenta e cinco participantes se justificam pela natureza de congregar diferentes níveis sociais, artísticos e acadêmicos numa realização de proporções muito próximas às de um músico concertista profissional, oportunizando a atuação em uma sala de concertos com a exposição de apresentações artísticas. As obras apresentadas são de livre escolha sem restrição quanto ao estilo musical, ou seja, pode ser música erudita, popular e composições dos alunos. Embora o título faça referência à apresentação musical, o espetáculo é aberto às demais representações artísticas. O evento tem três meses de preparação que inclui o estudo das obras selecionadas, treinamento em sala de aula de um breve repertório para uma finalização do espetáculo em forma de coral onde todos se confraternizam no palco podendo, além disso, ocorrer formação semelhante a uma pequena orquestra com os instrumentistas da turma. Realiza-se ensaio geral no Salão Leopoldo Miguez da Escola de Música da UFRJ, onde o espetáculo acontece, e sob a orientação da coordenadora do evento são realizados comentários pertinentes ao desempenho dos alunos, seja de ordem técnica, musical ou emocional. Dessa forma os alunos adquirem mais confiança para se exporem publicamente com apoio em todos os sentidos. Os resultados demonstram que a cada ano os alunos têm interesse em participar pela primeira vez ou não, a demanda pelo evento é maior, o temor pela exibição pública é atenuado e os participantes apresentam visível crescimento inter e intrapessoal, constatado pelas iniciativas de atuação em duo ou demais formações camerísticas. Observamos que no âmbito deste evento, que é um celeiro de futuros profissionais, muitos participantes conquistaram sucesso em suas carreiras de dimensão nacional ou internacional. Sendo um Evento de Extensão cuja proposta da Universidade é expandir as atividades culturais e o conhecimento produzido para além dos muros universitários, participantes não vinculados à Instituição são bem-vindos. Acreditamos que a nossa estratégia motivacional impulsiona a comunidade acadêmica e o público em geral para atuarem numa sala de concerto, o que

para muitos participantes é uma oportunidade única.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Performance Musical; Atividade de Extensão

Abstract: "Música Feliz" is an Extension Event linked to the Extension Office of the Federal University of Rio de Janeiro, presented each semester since 1995 at the School of Music without suffering a continuity solution. The goal of show art is to stimulate children and young people to perform in public, which demands technical improvement, intra and interpersonal development, growth of artistic skills required for performance, emotional self-control as well as expanding cultural, musical and repertoire knowledge. We emphasize that the musical behaviour comprises the biological, social and psychic factors. As an extensionist action the target public comprises students and teachers of the Institution, external public (students of elementary and secondary schools of public and private schools) and others interested in events of this nature. The twenty-two uninterrupted years of activities with an estimated attendance of nine hundred and eighty-five participants are justified by the nature of congregating different social, artistic and academic levels in an accomplishment of proportions very close to those of a professional concert musician, opportuning the performance in a Concert hall with the exhibition of artistic presentations. The works presented are of free choice without restriction regarding the musical style, that is, it can be erudite music, popular and compositions of the students. Although the title refers to the musical presentation, the show is open to other artistic representations. The event has three months of preparation that includes the study of the selected works, classroom training of a brief repertoire for a finalization of the spectacle in the form of a choir where everyone is fraternized on the stage and, in addition, there can be formation similar to a small Orchestra with the band's instrumentalists. A general rehearsal is held at the Leopoldo Miguez Hall of the UFRJ Music School, where the show takes place, and under the guidance of the coordinator of the event, comments are made pertinent to the students' performance, be it technical, musical or emotional. In this way students gain more confidence to publicly expose themselves with support in every way. The results show that each year the students are interested in participating for the first time or not, the demand for the event is greater, the fear of the public exhibition is attenuated and the participants show visible inter and intrapersonal growth, evidenced by the initiatives of duo performance or other chamber formations. We observed that in the scope of this event, which is a pool of future professionals, many participants have achieved success in their careers of national or international dimension. Being an Extension Event, whose proposal of the University is to expand cultural activities and knowledge produced beyond the university walls, participants not linked to the Institution are welcome. We believe that our motivational strategy drives the academic community and the general public to perform in a concert hall, which for many participants is a unique opportunity.

Keywords: Music, Musical Education, Musical Performance, Extension Activity

Introdução

O presente artigo relata a criação, a experiência, o desenvolvimento e os resultados do evento de extensão intitulado "Música Feliz" que é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentado semestralmente desde 1995 na Escola de Música sem sofrer solução de continuidade.

Como uma ação extensionista o público alvo compreende discentes e docentes da Instituição, público externo (alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares) e demais interessados em eventos dessa natureza. Os vinte e dois anos ininterruptos de atividades com um atendimento estimado de novecentos e oitenta e cinco participantes se justificam pela natureza de congregar diferentes níveis sociais, artísticos e acadêmicos numa realização de proporções muito próximas às de um músico concertista

profissional, oportunizando a atuação em uma sala de concertos com a exposição de apresentações artísticas.

A importância da atuação dos participantes em eventos de extensão deve-se principalmente à característica que essas ações possuem de promover a vivência das teorias adquiridas na academia ou em outras instituições aproximando a sociedade das suas demandas. Uma interação dialógica dos cidadãos entre si e com a sociedade, onde as linguagens poéticas e culturais são a trama da tessitura inventiva e criativa necessária para o desenvolvimento da imaginação inventiva que assegura a condição intelectual universal dos seres humanos.

1. A Extensão Universitária

A Extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. A Universidade Federal do Rio de Janeiro adota o conceito de extensão universitária, definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex, 2010):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante e da comunidade, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas. Esses resultados possibilitam enriquecimento da experiência discente e docente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que permitem a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira.

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).

No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional -, e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social.

2. Música Feliz

A Arte Espetáculo Evento “Música Feliz” tem como objetivo estimular crianças e jovens para se apresentarem em público, o que demanda aprimoramento técnico, desenvolvimento intra e interpessoal, crescimento de habilidades artísticas requisitadas para performance, autocontrole emocional assim como a ampliação do conhecimento cultural, musical e de repertório.

O evento tem três meses de preparação que inclui o estudo das obras selecionadas, treinamento em sala de aula de um breve repertório para uma finalização do espetáculo em forma de coral onde todos se confraternizam no palco podendo, além disso, ocorrer formação semelhante a uma pequena orquestra com os instrumentistas da turma. Realiza-se ensaio geral no Salão Leopoldo Miguez da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde o espetáculo acontece, e sob a orientação da coordenadora do evento são realizados comentários pertinentes ao desempenho dos alunos, seja de ordem técnica, musical ou emocional.

A utilização do espaço performativo como elemento base foi um dos pilares estruturantes do evento que contempla uma ação extensionista onde o público alvo compreende discentes e docentes da Instituição, público externo (alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares) e demais interessados em eventos dessa natureza.

Os vinte e dois anos ininterruptos de atividades com um atendimento estimado de novecentos e oitenta e cinco participantes se justificam pela natureza de congregar diferentes níveis sociais, artísticos e acadêmicos numa realização de proporções muito próximas às de um músico concertista profissional, oportunizando a atuação em uma sala de concertos com a exposição de apresentações artísticas. As obras apresentadas são de livre escolha sem restrição quanto ao estilo musical, ou seja, pode ser música erudita, popular e composições dos alunos. Embora o título faça referência à apresentação musical, o espetáculo é aberto às demais representações artísticas.

Dessa forma os alunos adquirem mais confiança para se exporem publicamente com apoio em todos os sentidos. Os resultados demonstram que a cada ano os alunos têm interesse em participar pela primeira vez ou não, a demanda pelo evento é maior, o temor pela exibição pública é atenuado e os participantes apresentam visível crescimento inter e intrapessoal, constatado pelas iniciativas de atuação em duo ou demais formações camerísticas. Observamos que no âmbito deste evento, que é um celeiro de futuros profissionais, muitos participantes conquistaram sucesso em suas carreiras de dimensão nacional ou internacional. Sendo um Evento de Extensão cuja proposta da Universidade é expandir as atividades culturais e o conhecimento produzido para além dos muros universitários, participantes não vinculados à Instituição são bem-vindos.

Acreditamos que a nossa estratégia motivacional impulsiona a comunidade acadêmica e o público em geral para atuarem numa sala de concerto, o que para muitos participantes é uma oportunidade única.

2.1 A Arte de Espetáculo

A Música é uma das expressões fundamentais da cultura humana e a reação do homem ao discurso musical raramente é de indiferença. Isso traduz a experiência musical como uma experiência emocional socialmente compartilhada em festas, funerais, salas de concerto, cinemas, carros e em muitos momentos da vida cotidiana.

O “Música Feliz” parte do pressuposto que tornar-se músico implica estudo individual deliberado de longo prazo e em exposição às variadas formas de experiência musical (ouvir música, tocar em grupo e em público). O estudo individual deliberado é tido como um dos fatores individuais mais importantes no desenvolvimento da expertise musical mas também envolve outras dimensões, como um plano cognitivo e uma prática física para sustentá-lo e promovê-lo (Costa,2010).

Desta forma o desenvolvimento desta expertise envolve estudos que interagem com outros fatores tais como características cognitivas do aprendiz, estilo cognitivo, personalidade, condições ambientais. O exercício musical favorece o crescimento de potencialidades, do desenvolvimento de sua equação pessoal; ou seja, pretende-se uma maior consciência da

dimensão educacional de uma linguagem que, com seus múltiplos sentidos, fala diretamente ao corpo, da mente e das emoções.

Para Sekeff (2002) longe de ser mera experiência estética, o exercício da música é também uma experiência fisiológica, psicológica, mental, com o poder de nos fazer sentir. É neste contexto que o Evento de Extensão “Música Feliz” promove a inserção do aluno como futuro músico no seu ambiente de trabalho e o conduz para a sua futura carreira em um campo rico para a construção e reconstrução de conhecimentos. Segundo Paulo Freire (1999:39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

2.2 Uma experiência dos sentidos

Podemos evocar a “experiência e sentido” como Larrosa (2001) diz em seu texto, como um conjunto de resultados imprecisos e diferentes por parte de cada “solicitante” de sentido da experiência (o mestre e o aprendiz). Assim a experiência musical também tem sentido quando o indivíduo tem o poder de construir outros sentidos e dessa forma participa coletivamente da construção do mundo, repondo outras e novas experiências.

“Música Feliz” é acima de tudo uma experiência musical, que por ser aberta no percurso, com encontros durante o processo oferece possibilidades para um resultado aberto (ainda assim com um roteiro, mas nem sempre totalmente controlável). Pode ser considerado também uma viagem musical onde um ponto de partida, como também oferecer um ponto de chegada, os quais também seriam de caráter aberto. Um lugar para chegar, e ou, um lugar de onde sair, mesmo assim, para a saída e a chegada se imporia algum combinado, um mínimo de um certo acordo, um roteiro negociado.

No esforço de conceber uma experiência, o evento “Música Feliz” promove a historicidade, a coletividade e a contextualização da música ou das músicas como cultura que podem ser discutidas a partir de frentes ou territórios, os quais são cada vez mais interdisciplinares decorrentes as múltiplas facetas musicais que se apresentam.

Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. Ao passo que,

A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes. As emoções fundamentais do solicitante podem ser no princípio esperança ou desespero, e orgulho ou desapontamento no final (Dewey, 1974:05).

É interessante pensar na relevância dos sentidos para a nossa experiência como seres vivos, porque o Mundo dos Sentidos é a própria vida que vivemos. Qualquer elemento que utilizamos para fantasiar, sonhar ou criar possui origem nas nossas experiências sensoriais.

2.3 Contribuições à cognição e ao comportamento

A “Música Feliz” contribui para a cognição musical porque não envolve somente os processos mentais relativos à escuta musical, mas também se abarcam outros aspectos como a memória musical, os estudos sobre preferências musicais, entre outros, que contemplam áreas como a teoria musical, as neurociências e a psicologia cognitiva, o que implica numa grande interdisciplinaridade.

Assim, além de trabalhar a cognição musical lida com os processos mentais adjacentes das experiências musicais como, por exemplo, a improvisação, composição e performance. A musicalização contribui, entre outros fatores, segundo Ilari (2010), para uma maior afetividade e um melhor relacionamento entre a criança, o jovem e seus pais ou

responsáveis.

O Evento como Arte de Espetáculo trabalha intensamente o comportamento musical que compreende os fatores biológico, social e psíquico desenvolvendo o processo de aprendizagem que é caracterizado pela forma como representamos a música em nossas mentes, e se dá primeiramente por meio da enculturação durante a infância e posteriormente pela aquisição e treinamento de habilidades específicas. Citando Sloboda:

A primeira é a enculturação desenvolvimentista, isto é, aquele, aprendizado que resulta de nossa exposição durante a infância aos produtos musicais comuns de nossa cultura, juntamente com a aquisição de habilidades simples, tais como a habilidade de reproduzir canções curtas. De maneira geral, o conhecimento adquirido nesta fase não resulta de uma aprendizagem ou de um esforço autoconscientes. Ao contrário, as crianças simplesmente adquirem conhecimentos através de suas experiências sociais no dia a dia. Em consequência disso, tal conhecimento tende a ser universal em uma determinada cultura, e constitui a base sobre a qual outras habilidades especializadas serão construídas. A segunda fase é a aquisição de habilidades específicas através do treinamento. Estas habilidades não são universais em uma determinada cultura; são aquelas que transformam os cidadãos comuns em "músicos" (Sloboda, 2008, p. 10).

Os resultados da "Música Feliz" atendem aos interesses relacionados ao desenvolvimento cognitivo musical que tem crescido de modo substancial nas últimas décadas devido às recentes descobertas no campo da neurociência, além de contribuir para as "janelas de oportunidades" onde todas as inteligências podem ser estimuladas e desenvolvidas no decorrer da vida desenvolvendo linguagens, sentidos e ampliando e estimulando a expansão do cérebro da criança e dos jovens. Contudo, e durante o período de "abertura" das janelas é que tal estimulação e desenvolvimento se dão de forma mais eficiente (Ilari, 2010).

3.Considerações

A extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade e possibilita uma troca de saberes entre ambos. Através dessa ação acontece a socialização e construção de novos conhecimentos.

As atividades de extensão orientam o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais.

Não se trata mais de "estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade", mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

O Evento "Música Feliz" pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade. Isto porque os atores sociais que participam da ação contribuem com a produção do conhecimento e enriquecimento pessoal e profissional futuro.

Para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores universitários e não-universitários em sua produção e difusão.

Referências

Costa, C.M. (2010). Musicoterapia no Rio de Janeiro: A Produção de Saber. Rio de Janeiro.

Czegledy, N. (2003). *Arte como Ciência: Ciência como Arte*. In: Domingues, D. (Org.) *Arte e vida no século XXI*. São Paulo: UNESP. p. 125-146.

Dewey, John. (1974). *A Arte como experiência*. In: Os pensadores. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial.

Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 20ª ed.

Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (Forproex). (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, Coleção Extensão Universitária; v. 7.

Ilari, B. (2010). *Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras*. In: ilari, B.; araújo, R.C. (Orgs.). *Mentes em música*. Editora da Universidade Federal do Paraná.

Larrosa, J. (2001). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Traduzido e publicado por João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação.

Penna, M. (2010). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.

Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: psicologia cognitiva da música*; tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel.

Sekeff, M. de L. (2002). *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP.

Contributos das Expressões Artísticas na criação e dinamização de projetos artísticos para crianças e jovens em idade escolar

Maria do Rosário da Silva Santana

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento
do Interior, Instituto Politécnico da Guarda
Portugal

rosariosantana@ipg.pt

Helena Maria da Silva Santana

Departamento de Comunicação e Arte,
Universidade de Aveiro
Portugal

hsantana@ua.pt

Resumo Este trabalho apresenta um projeto artístico que, no nosso entender, fortalece a aquisição de competências na área da criação musical, reforçando o desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza global, englobante e colaborativa. Realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões, este projeto estuda a forma como as Expressões se revelam fundamentais para o desenvolvimento de competências e interação humanas. Nesta tipologia de projeto, os intervenientes podem desenvolver e otimizar as diferentes competências que adquirem nas áreas cognitiva, criativa, musical e performativa. Professores e alunos encontraram-se em interação e colaboração estreita, permitindo a criação de um conteúdo didático-pedagógico onde tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos técnico-expressivos. Neste sentido, é-lhes permitido aos alunos desenvolver as competências teóricas, criativas e expressivas, não esquecendo os conteúdos apreendidos na área das ciências da educação, nomeadamente na sua componente de formação pessoal, social e ética. Assim sendo, e com a aplicação deste projeto, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos intervenientes. Por outro lado, queremos perceber de que forma a motivação e a memorização de conteúdos se mostra e fortalece na área da composição e da performance musical, a partir de materiais dados. Neste sentido, foi proposto o desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, cénica, dramática e musical. A elaboração deste projeto reclama motivação, criatividade e competências na área da expressão dramática e musical, onde a improvisação e a memorização são preponderantes para a obtenção dos resultados finais. Assim, houve um tempo dedicado ao processo de criação e outro dedicado aos conteúdos dos quais resultou um conjunto de canções e peças musicais inspiradas nas vivências e experiências dos diferentes intervenientes.

Palavras-chave criação artística; motivação; criatividade; projeto artístico; ensino básico

Abstract This work presents an artistic project that, in our opinion, strengthens the acquisition of skills in the area of musical creation, reinforcing the development of projects of artistic creation of a global nature, encompassing and collaborative. Held within the scope of the Didactics of Expressions Curricular Unit, this project studies how Artistic Expressions are fundamental for the development of human skills and interaction. In this type of project, the actors can develop and optimize the different skills they acquire in the cognitive, creative, musical and performative areas. Teachers and students found themselves in close interaction and collaboration, allowing the creation of didactic-pedagogical content where they played a fundamental role in determining their technical-expressive contents. In this sense, students are allowed to develop theoretical, creative and expressive skills, not forgetting the contents learned in the area of education sciences, especially in their personal, social and ethical training component.

Therefore, with the application of this project, we intend to understand how this type of didactic and pedagogical approach develops cognitive, creative, musical and performative capacities, as well as how it develops the motivation and the ability to memorize content by the students and actors. On the other hand, we want to understand how the motivation and the memorization of contents is shown and strengthened in the areas of composition and musical performance, from given materials. In this sense, it was proposed the development of a show for which diverse contents of literary, scenic, dramatic and musical nature were created. The elaboration of this project demands motivation, creativity and skills in the areas of dramatic and musical expression, where improvisation and memorization are preponderant in order to obtain the final results. Thus, there was a time dedicated to the creation process and another dedicated to the contents of which resulted a set of songs and musical pieces inspired by the experiences and experiences of the different actors.

Keywords artistic creation; motivation; creativity; artistic design; basic education

Introdução

Toda a significação é relativa a um contexto. Segundo Levinas (2007), num discurso existe o dizer e o dito, sendo que o dizer implica um dito que se constitui uma necessidade da mesma ordem que aquela que impõe uma sociedade composta por regras, leis, instituições e relações sociais. Ora, é o discurso que permite comunicar, criar, revelar ao outro o pensamento, fazendo do pensador um elemento do pensamento, englobando-o. E, assim, o homem vai fruindo, seja pelo olhar, seja pela leitura, seja pela interiorização de novas linguagens criadas para servir quem cria, revelando o seu olhar sobre o mundo, a sua forma de ser e estar. E a criação surge, seja numa sua forma mais inteligível, ou numa sua forma mais intrincada, englobando, aqui, várias formas de arte, e o desnudar de uma complexidade crescente a nível não só formal, como estrutural e material, fruto de uma maior maturidade e conhecimento de quem cria. Consequentemente, projeta-se o uso de diferentes meios, bem como de uma linguagem que permite questionar os princípios que ladeiam o conhecimento e a sua transmissão ao outro, os princípios porque nos interrogamos, bem como aqueles que regem a nossa evolução, educação e revelação ao mundo e no mundo. Estas ações, conseguidas sem perder de vista a componente de formação pessoal, social e ética que deve nortear qualquer processo de ensino e aprendizagem, contribuem para o aprimoramento do homem, constituindo-se em projetos de intervenção educacional, social e ética de forte impacto social e ético. Numa sociedade virada para os média, denotamos que o processo de comunicação encontra nestes um meio fértil onde pode progredir sem obstáculos e onde comunicar é imperativo. Permitindo dizer com o outro, e tornar o mundo comum, admite no seu dizer uma posse conjunta e uma comunhão. Juntamente, a linguagem autoriza similantemente a transmissão de conhecimento, o dizer no outro, o desabrochar de si, o alhear de todos. É através de si que o homem comunica e se conta, se diz e recria, se mostra e transforma.

No processo de educação, o sistema de transmissão e comunicação com o outro é essencial, sendo que a arte e, neste caso, a área das expressões artísticas desempenha aqui, e no nosso entender, um papel fundamental. Através da conceção, transmissão, recriação e criação de um objeto de arte, o ser humano concretiza-se alcançando um notável manancial de saberes e seres. No entanto, e por detrás de toda a ação, e de todo o objeto, encontram-se um conjunto de operações, formalizações e ações de construção de conhecimento de uma complexidade e significação imensuráveis. Neste fazer, e para Levinas (2008), a linguagem e o comunicar tem o poder de abolir a significação, ultrapassar a percepção, encontrando-lhe um lugar no todo, captando unicamente a sua função, a sua essência, senão, a sua beleza.

Ora, a percepção de conceitos passa pela constituição de uma objetividade no objeto percebido. Se o objeto não é passível de uma simples observação, converte-se num bem comum, um bem que, fruído, se torna obra de arte; “a percepção de coisas individuais [mostrando] que elas não se dissipam aí inteiramente; [sobressaindo] então para si próprias, perfurando, rompendo as suas formas, não se anulando nas relações que as ligam à totalidade” (Levinas, 2008, p. 63), revela a sua individualidade, a sua premência e permanência no todo. No caso do objeto de arte, o individual permite o todo, pois o micro constrói o médio, e o médio se torna macro; o macro, o objeto fruído e fruível, o objeto passível de conter em si os germes e as ações que autorizam ao homem, à criança e ao jovem neste particular, se criar e recriar emocional e significativamente no objeto de arte. Sabemos também, que a obra se constitui de pequenos núcleos que juntos edificam o todo. E o homem os percebe no seu íntimo, pelo olhar que lhes lança, pelo querer que dele ressalta na coisa fruível, pois “a coisa é sempre uma opacidade, uma resistência, uma fealdade. De modo que a concepção platônica, segundo a qual o sol inteligível se situa fora do olho que vê e do objeto que se ilumina, descreve com precisão a percepção das coisas. Os objetos não têm luz própria, recebem uma luz de empréstimo”, (Levinas, 2008, p. 64). Ora, essa luz, permite não só a percepção da obra, e da arte, mas, e também, o seu entendimento pelo que revela do interior de si. Cria-se assim uma linguagem, uma linguagem do signo, do significante e do significado que impomos a um objeto, a um ser, a uma criação do homem para outro homem, pois a linguagem supõe interlocutores, uma pluralidade. Neste fazer, a sua relação surge uma transcendência, uma separação radical dos interlocutores e, das quais, surge a revelação do outro a mim, e em mim.

No caso das crianças esta ação também se mostra. Cada objeto, cada trajeto, cada sentir, é fruto de nós, e de nós na relação com o outro. Assim, o desenvolvimento do outro e de nós mesmos se faz no sentir e no fruir. Enquanto veículo, as expressões artísticas permitem o uso de meios de expressão plurais, onde a construção de estruturas discursivas baseadas em conhecimento, emoção, razão e arte, desenvolvem competências e valências várias, permitindo a transcendência de si. Na sua construção anuncia-se o ser, a criança e o jovem, sendo que, e segundo Levinas, “o discurso é experiência de alguma coisa de absolutamente estranho, “conhecimento” ou “experiência” pura, traumatismo do espanto”, (Levinas, 2008, p.62-63). Este discurso, “traumatismo do espanto”, comunicado, permite criar, permite revelar ao outro o pensamento fazendo do pensador um elemento do pensamento. Sendo assim, pensador e pensamento, fundidos, revelam na obra de arte o que de mais oculto existe em si. E o ser frui. Ser externo ao ser que cria o ser e o frui pelo olhar, pela leitura, pela interiorização das linguagens pensadas para servir quem cria, revelando o seu olhar sobre o mundo. E o espetáculo surge, seja na sua forma mais simples ou na sua forma mais complexa, englobando aqui várias formas de arte. Chegamos assim a uma linguagem que questiona os princípios que ladeiam o conhecimento e a sua transmissão ao outro, os princípios porque nos interrogamos, os princípios que regem a educação e a revelação. Será o homem capaz de interiorizar conhecimento através da obra de arte? Será o homem capaz de interiorizar princípios de construção, princípios formais ou de linguagem comuns a todo o conhecimento? Será ele capaz de definir forma, conteúdo, linguagem, discurso, equilíbrio, o belo? Será que a arte serve a tudo isto ou pensamos a arte como fruição espectadora ou expectante, fruição informe do outro que se apresenta a mim no objeto criado?

Neste fazer, pretendemos por assim à discussão, se o uso das expressões artísticas, e do espetáculo multidisciplinar em particular, na comunicação de elementos que nos permitam educar seres puros na comunicação, se mostra positivo e valorativo do ato educativo. A elaboração de um espetáculo multidisciplinar, supondo na sua origem a comunicação de

uma ideia, de uma história onde conteúdos e linguagens são abordados sempre com uma preocupação ética e estética na sua natureza e forma, e onde estas e outras questões seguem um princípio didático e pedagógico que permite a prossecução de objetivos claros quando se trata de educação, deverão ser usados como meio de aproximar conteúdos e emoções, facilitando o processo de integração no grupo, facilitando o processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências através de uma atividade lúdico-didática e, neste caso, artística, o espetáculo *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, a mostra desta intenção e ação.

1. As expressões artísticas, o teatro musical e a educação formal

A criação de um objeto de arte, seja ele de que natureza for, possua ele as intenções que for, é um processo que exhibe o que de si o criador ousa e quer outorgar. Na sua conceção, decisões e cisões surgem a todo o tempo, sendo que a obra se manifesta não só no conjunto desses atos, como no confronto constante e imperioso de dois contrários, de duas forças das quais o equilíbrio, sendo uma constante, se manifesta quase sempre precário. Neste fazer,

teremos dado um grande passo, e promovido o progresso da ciência estética, quando chegarmos não só à indução lógica, mas também à certeza imediata, deste pensamento: a evolução progressiva da arte [resultando] do duplo carácter do espírito apolíneo e do espírito dionisíaco, tal como a dualidade dos sexos gera a vida no meio de lutas que não são perpétuas e por aproximações que são periódicas (Nietzsche, 2004, p. 39).

Esta divisão entre o apolíneo e o dionisíaco, teve origem nos Gregos, povo que tornou inteligível o sentido oculto e profundo da conceção artística, através do uso de figuras altamente significativas do mundo dos seus deuses. Muito mais tarde, o teatro musical esteve no coração da produção e reflexão musicais dos anos 60, tendo como principais objetivos veicular mensagens de conteúdo iminentemente político, bem como a evolução da escrita musical pós-serial, nomeadamente através da introdução do aleatório e do acaso em música e na arte, do gesto e da gestualidade, assim como da noção de obra aberta no fazer artístico. No entanto, e para Nietzsche,

quase em todos os tempos, as culturas subsequentes tentaram libertar-se galhardamente do jugo dos Gregos, porque todas as criações novas, que pareciam absolutamente originais e eram sinceramente admiradas, quando colocadas a par das dos Gregos, perdiam cor, frescura, vida, lembravam imitações servis, se não caricaturas (Nietzsche, 2004 p.121).

Assim, o fazer se torna uma dor, a criação uma necessidade febril, a inovação uma luta necessária e muitas das vezes silenciosa, mortal. O teatro musical, visto numa aceção larga do termo como espetáculo audiovisual e multimédia, opõe-se ao teatro musical tradicional, à ópera, pois na ópera tudo tem uma causa e efeito – um *chronos*. O teatro musical de vanguarda recusa esta visão cronológica. A análise de diversas peças de autores contemporâneos permite-nos constatar que todas têm um conteúdo social e uma dialética que permite a confluência de vários elementos numa mesma obra. Na década de sessenta do século vinte, esta atividade imbuí-se de uma natureza profunda, fruto de condições vivenciais, materiais e sociais específicas. Não tendo nem o mesmo sentido, nem os mesmos feitos, a sua articulação, numa sociedade mutante pelas circunstâncias presentes, uma época de mudanças únicas no panorama social, educacional, artístico e político, não apresenta os mesmos efeitos. Contudo, o teatro musical de vanguarda serviu largamente esta mudança. O protesto, a crítica, a presença ao nível da expressão de novas poéticas naquilo que elas não realizam, nas línguas recebidas, dominantes, naquilo que elas

perturbam no plano estritamente musical, constituem um ato simbólico de subversão, de luta, de uma força contra uma forma imitada: a música em jogo. Sabemos que na generalidade os espetáculos multimédia primam pelo uso da crítica do qual é denominador comum. Simultaneamente, existe também uma certa ambiguidade na definição de teatro musical, uma ambiguidade difícil de dissipar, já que os anos sessenta do século passado são um momento muito particular. Devemos referir igualmente que é necessário ter em conta a evolução da escrita musical quando esta entra em contacto com a dimensão teatral, pois é necessário procurar as raízes, os pontos de partida desta aproximação. Berio, Maderna, Nono ou Bussotti, questionaram largamente o papel da dramaturgia musical nos anos cinquenta do mesmo século, manifestando uma enorme vontade em veicular ideias políticas, vontade essa preponderante para essa geração, sobretudo em Itália. Neste sentido, devemos distinguir duas formas de abordar o conteúdo em música: o conteúdo história e o conteúdo referência (Nono, 1993). Com efeito, o conteúdo como resultado de uma história aproxima-nos subitamente da ópera, sendo que as histórias simbólicas e interpretáveis por mímicas ou bailados, as histórias contadas no domínio do abstrato da obra radiofónica, permitem pôr uma espécie de filtro, baseado na interpenetração e na abstração, entre a história em si e o espectador. O conteúdo, quer se trate de uma ideia política, social ou existencial, será acima de tudo um denominador comum da representação, e não o motor de uma ação ou de uma história; aquilo a que chamamos conteúdo-referência (Nono, 1993). Este ponto é muito importante para a estética teatral de vanguarda que, aproximando-se dos anos sessenta, se liga cada vez menos à construção de histórias e mais à transmissão de ideias. As primeiras respostas significativas para a problemática do teatro musical são-nos dadas pelos protagonistas da vanguarda italiana. Na conceção da obra, está presente uma tomada de consciência, pelo nascimento de uma consciência atual, ativa e social, solicitada junto do público que é obrigado a tomar posição devido à confrontação com a realidade, num verdadeiro espírito brechtiano (Stenzl, 1985). A cena é organizada de forma a conseguir um contraponto de elementos teatrais, evitando a duplicação de significados entre música, texto e representação. Neste contraponto poderão ainda intervir os meios tecnológicos que permitem, nomeadamente, a difusão de música pré-gravada. Estas escolhas ilustram bem o que Nono pensava da ópera e o que tentava evitar a todo o custo. Temos, segundo o autor, de escapar à ideia de rituais a fim de criar um novo teatro musical. Para Nono, é importante romper com esta relação estática que se constituiu ao longo dos séculos. É preciso ir para além da relação fixada entre público e cena, ir além do esquema - eu vejo o que escuto, e eu percebo o que vejo é necessário destruir, a perspetiva orientada em torno de um centro focal único para fundar o novo teatro com música (Nono, 1993).

1.1. Uma atividade lúdico-didática como proposta – *A Branca de Neve e os Sete Foliões*

Por se considerar fundamental na elaboração do projeto ora apresentado, foram abordados na conceção e criação da proposta de atividade ora mencionada – *A Branca de Neve e os Sete Foliões* -, aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, a improvisação e a memorização, através de um referencial teórico assente em autores como Willems, Gordon, Dalcroze, Maehr, Pintrich e Linnenbrink, Mcpherson, Hallam, Mbuyamba, Vygotsky, Mohanty e Hejmadi, entre outros. Em posse do referencial teórico e de uma inspiração primeira, procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cenográfica, dramática e performativa. As sessões que permitiram a sua construção e conceção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso entre os seus autores e atores. A

proposta de implementação de um projeto criativo e colaborativo nas áreas das expressões deveu-se ao facto de sentirmos necessidade, e acreditarmos, que nas aulas, os diferentes conteúdos didáticos e expressivos podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida (queremos com isto dizer, ao processo de ensino e aprendizagem com base na imitação e reprodução do que foi memorizado). Acreditamos que incentivando as crianças, e os demais sujeitos, a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de materiais originais para o projeto, como atingir mais rapidamente os objetivos didáticos delineados. Como se cria uma ligação afetiva entre eles e o objeto construído, entre eles e os professores e demais agentes educativos, vimos incrementada a motivação para a frequência da escola, bem como pelas atividades e matérias nela propostas, difundidas e materializadas.

Percebemos ainda que, e em relação ao exposto historicamente, certos modelos utilizados nas primeiras obras teatrais da vanguarda italiana, são, no nosso entender, bons exemplos de arquétipos a usar em sala de aula, nomeadamente pelas reflexões que influenciam, mas que também constroem e coagem a mente, o sentir e o fazer humanos (Nono, 1993). O texto, construído com fragmentos, extratos, citações, produções próprias, torna-se um elemento muito importante podendo ser usado na reflexão profunda sobre os conteúdos mensagem e os conteúdos forma a veicular em contexto educativo. O texto ao englobar além de canções e textos populares, que fazem parte dos modelos literários em uso, a construção dos elementos dramáticos por fragmentos, trará à discussão uma questão muito importante, a do uso de modelos preferencialmente já adquiridos, de soluções trazidas por autores por vezes já consagrados. Na abordagem que agora nos propomos discutir, fazemos apelo a outros modelos criativos, nomeadamente os provenientes dos Estados Unidos, modelos que nos põem em contacto com o movimento pictural que surge nos finais dos anos 50, seja a *action-painting* de Jackson Pollock, sejam os conceitos de *obra aberta* e de *work in progress*, ou mesmo de *happening* de John Cage, entre outros. Neste tipo de ação, podemos utilizar técnicas de construção e manipulação aleatórias e uma organização diferente do espaço de cena, questões que para nós se mostram pertinentes para a abolição da rotina e do preestabelecido. Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia e dos processos a ela inerentes, permite o uso de imagem e som pré-gravados e o seu tratamento em tempo real de uma forma lúdica e acessível. No caso do suporte musical, seja ele de natureza mais tradicional, música erudita, eletrónica, infantil, pop, rock, ou outra, anima um outro tipo de ação em palco. A projeção de imagens, bem como a possibilidade do seu tratamento através de programas específicos, começa a tornar-se elementos recorrentes em obras de arte contemporânea, assim como fatores indissociáveis de desenvolvimento de “novos” espaços de arte e de desenvolvimento de processos criativos e colaborativos deveras motivadores e interessantes.

Os projetos multidisciplinares, enquanto atividades lúdico-didáticas, constituem uma ferramenta educativa de relevo em ciência e arte, pois podem desenvolver ações onde a confluência de diferentes saberes contribui para um resultado único e inovador, tanto na forma como se veicula o conhecimento, como na maneira como este é percebido e memorizado por parte dos interlocutores. Neste sentido, e em *A Branca de Neve e os Sete Folhões*, os intervenientes foram convidados a criar uma obra onde a encenação entra como complemento a uma narrativa por eles efetivada e, que, numa perspetiva única de crítica social e comentário ao contexto da peça, será um incentivo ao processo de ensino e aprendizagem. A música, servindo à definição das cenas e dos intervenientes, foi escolhida com base em critérios que contribuíram para um resultado que, no nosso entender, se revelou positivo. Os alunos foram desafiados a escrever um discurso, cujo tema base, música, cenários e encenação, da sua responsabilidade, em muito contribuíram para o seu envolvimento no processo de criação. A sua conceção, fazendo apelo à formalização e à

aquisição primeira de conhecimentos, fez da memória um elemento fundamental. Foram assim lançadas as bases para a verificação da aquisição de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A elaboração de uma narrativa, invocando o conhecimento da língua materna, conduziu ainda à lembrança dos mecanismos de construção de um texto, naquilo que ele tem de mais profundo – o tema, o rigor da escrita e da linguagem. Os processos de composição usados levaram os alunos a interrogarem-se sobre aspetos importantes de formalização, conceção e perceção da obra, mesmo que em estágios tão primários da sua formação. Conceitos como materiais, modelo, técnica, equilíbrio, forma, foram por eles repensados com vista à obtenção de um resultado otimizado sendo que, o resultado final, foi alvo de apresentação final.

1.2 Processo

Sabemos que todo o processo de criação implica a interrogação constante, o questionamento. Os processos de corte e continuidade, bem como a sobreposição de elementos distintos, conduzem a resultados singulares que alargam horizontes e permitem ao sujeito desenvolver mecanismos de pesquisa e autenticidade ao nível da escrita e da comunicação. Estes são, no nosso entender, de cabal importância para a aquisição de conhecimento. Não se trata somente de encontrar mas, e acima de tudo, de recorrer a uma memória adquirida noutros contextos e lugares, uma memória que mostre bem as vivências próprias, bem como o seu contexto e significação geográficos. Neste contexto, o primeiro dos desafios em *A Branca de Neve e os Sete Foliões* foi, sem dúvida, o de encontrar um tema adequado ao projeto. Este deveria estar relacionado com os interesses e vivências de todos os participantes, bem como ser realizável no tempo e com os meios disponíveis. Assim, ficou decidido que todos deveriam colaborar na decisão da escolha do tema e dele gostarem, para que todos se sentissem motivados para a concretização dos seus diversos conteúdos, para a implementação das suas diferentes fases, bem como realização final do espetáculo; todos deveriam ter a possibilidade de conceber e executar o seu figurino (sem a necessidade de despende monetariamente qualquer quantia se assim o entendessem); o espetáculo deveria ser realizável em qualquer espaço físico e material. Neste sentido, para a criação das letras, das canções e das pequenas peças musicais que ligam todo o espetáculo, foram propostos diversos temas relacionados com as vivências, experiências, atividades preferidas das crianças manifestas na história infantil *A Branca de Neve e os Sete anões*, assim como da sua família, desde que se pudessem enquadrar no tema que a história infantil nos propõe. Ao responsável pelo grupo ficou a tarefa de recolher as ideias. Após terem terminado o trabalho, foram compilados os elementos resultantes e, em grupo, inseridas as letras nas canções. Foram ajustados alguns componentes de forma a respeitar a prosódia e a natureza da melodia e gravado o resultado. Numa segunda fase procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*. Por último, procedeu-se à sua encenação.

E, assim, a obra nasce, como no caso de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, de uma atividade construída, encenada e apresentada no contexto da área de Expressão e Comunicação constante nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares, Domínio da Educação Artística, tendo como base perspetivas e estratégias comuns que englobam diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. O contexto educativo em que surge ilustra bem todos os aspetos sobre os quais até agora refletimos, bem como o ambiente sócio e educativo que revela. O grupo manifestou uma clara necessidade em elaborar uma atividade que o demonstrasse, englobando e refletindo todas estas valências. O grupo, ponderando longamente sobre o assunto a abordar, decidiu-se pela recriação da história

infantil, um espetáculo apresentado publicamente como já referido. Por outro lado, e concomitante com o expresso no documento das Orientações Curriculares, veiculado pelo Ministério da Educação, na educação artística, a intencionalidade do professor e do educador é essencial para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. Assim sendo, verificamos que:

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. [No mesmo documento, somos alertados para que:] Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação. [Por outro lado,] A abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança: apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções; ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras. (Lopes da Silva, 2016, s.p.)

Sendo estas estratégias comuns a toda a educação artística, e havendo diversas formas de articulação e complementaridade entre as diferentes linguagens, estas são apresentadas como subdomínios, que realçam as especificidades de cada uma contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, fruitivas, éticas e sociais de todos os intervenientes. Neste sentido, e na elaboração do texto, os intervenientes socorreram-se de ideias que ilustram as dinâmicas próprias a uma sociedade pródiga em imagens e aparências. Foram criadas diversas situações em palco que decorriam simultaneamente para que os tempos da atividade se cruzassem. Esta sobreposição de cenas e a utilização de elementos multimédia, permitiram o desenlace contínuo de situações entrecortadas por comentários que cortavam o discurso sem, no entanto, o aniquilar, pois, as cenas, decorriam simultaneamente (Sete Foliões). O objetivo era sobrepor tempos dissemelhantes numa mesma peça, jogando com a maneira como decorria a sua perceção temporal. Tínhamos, e à semelhança de algumas obras contemporâneas, a presença de distintas velocidades de realização e a confluência de várias situações do dia-a-dia (à semelhança da história original). A música, toda ela composta por fragmentos que se sequenciavam e sobrepunham a uma base que sustentava a cena e que esteve presente do início ao fim da peça, foi constituída por canções infantis recriadas, sons da natureza e dos ambientes próprios aos descritos na peça, revelando-se, neste caso, uma ajuda preciosa para o resultado final. O elemento multimédia sustentou todo o cenário e toda a cena, sendo importantíssimo na definição da luminosidade do palco e do jogo de luzes construído (da responsabilidade dos docentes envolvidos).

Considerações Finais

Propusemos aqui, e num primeiro momento, uma reflexão sobre as tendências, os modelos, as características e as problemáticas que, segundo nós, marcaram os primeiros passos do teatro musical de vanguarda italiano. Não esquecemos neste processo que toda a criação implica o uso e a reflexão sobre os processos mais simples de construção do pensamento

humano e da sua expressão através da obra. Para Nietzsche, e citando Sócrates, “pelo fio de Ariadna da causalidade, poderá [o homem] penetrar até aos abismos profundos do Ser, de que o pensamento poderá não só conhecer, mas também corrigir a existência” (Nietzsche, 2004, p.123). Ora, em Educação, esse tipo de ação pode ajudar o professor, o educador, a questionar o aluno naquilo que ele tem de mais puro, de mais vibrante e de mais cândido na sua formação, trazendo à luz questões importantes da sua existência, formação e informação. A criação de uma ação artística com a intenção do analisado, manifesta, senão implica, desde a elaboração do texto, da cena, dos momentos musicais e da sua encenação e teatralização, o levantamento e a reflexão, por parte de todos, de questões que determinam o equilíbrio, a forma, o conteúdo e a natureza desse mesmo conteúdo. Todas as tentativas de construção e desconstrução dos elementos discursivos numa obra são o impulso necessário à procura de uma verdade, a um questionamento interior e a uma evolução do pensamento humano. Paralelamente, a expressão e comunicação através do corpo, numa linguagem que se mostra não só verbal e a prática performativa, são atividades que possibilitam o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a recreação de experiências de vida, bem como a de situações imaginárias da sua própria criação. As vantagens e benefícios da expressão dramática e musical no ser humano são inúmeros e conhecidos. Podemos referir que existem determinadas capacidades físicas que não podem ser ignoradas no desenvolvimento de uma boa expressão corporal, tais como a coordenação, o equilíbrio corporal ou a fluência de movimentos. É neste campo que a expressão dramática e a expressão musical se fundem, promovendo a utilização do corpo como instrumento e meio de expressão e aquisição. A utilização de arquétipos e técnicas comuns à composição musical para a criação de espetáculos onde a confluência de saber e saberes, aliada às diversas formas de questionamento do objeto artístico, com a criação de textos, assim como todo o trabalho de composição de personagens e cenários, permite ao aluno, que não pertence ao universo artístico, de contactar com realidades complementares das que normalmente se lhe afiguram, permitindo-lhe não só o trabalho contínuo em equipa, mas, e também, a responsabilização perante um resultado que se quer coerente e capaz de transmitir uma mensagem pela qual são responsáveis e que poderá influenciar positiva ou negativamente o outro. Simultaneamente, todo o trabalho de pesquisa histórica, cultural, musical ou outra envolvidos no processo, mostram-se de cabal importância no processo educativo, pelo envolvimento que aportam em sala de aula e, no momento final de avaliação, no resultado que se traduz pela realização do espetáculo em sala de concerto. Quem sabe, e já o afirmava Sócrates, se a arte não é um complemento necessário à ciência constituindo-se num objeto de educação conceptual e formal de inegável valor e eficácia...

Não podemos ainda deixar de referir, e pelo exposto no ponto II da Recomendação sobre a Educação Artística, Recomendação nº1/2013, publicada no Diário da República, 2ª série – nº 19 de 28 de janeiro de 2013, que:

Ao longo das últimas décadas, a educação artística tem sido objeto de inúmeras abordagens pedagógicas, umas associando-a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania. [No mesmo documento somos alertados que:]É também frequente registar a “utilidade” das aprendizagens artísticas para a aprendizagem de outras disciplinas. Ora, não negando esse valor instrumental — o “servir para...” —, é crucial que se lhe reconheça valor intrínseco — o valor que encerra em si mesma e por si mesma. Este valor destaca a centralidade da interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo. Para que desde cedo os sujeitos possam beneficiar desse duplo valor que a arte tem - instrumental e intrínseco - , a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada,

proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio. [...]Nesta recomendação opta-se pela designação de “educação artística” para acentuar uma visão abrangente que integre a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais.), numa perspetiva que valorize a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património artístico, histórico e contemporâneo.” (Recomendação nº1/2013: 4270)

No nosso entender, e fruto da proposta aqui apresentada, pensamos estar a contribuir para a boa prática destes princípios orientadores, princípios esses que em muito contribuem para o desenvolvimento das competências e capacidades cognitivas, fruitivas, emotivas, sociais e éticas dos sujeitos alvo dessa mesma intervenção.

Referências Bibliográficas

- Griffith, P. (1978). *Histoire concise de la musique moderne. De Debussy à Boulez*, Paris : Fayard.
- Levinas, E. (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Levinas, E. (2008). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes da Silva, Isabel (coord.) (2016), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46> (acedido em 6 de setembro de 2017)
- Manzoni, (1991). “Parole come musica”. Scritti, Nuova Italia Editrici, Dis Canto, 61.
- Nietzsche, F. (2004). *A origem da Tragédia*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Nono, L. (1993). *Écrits*. Paris: Christian Bougois Editeur.
- Pestalozza, L. (1957). “I compositori milanesi del dopoguerra”, *La rassegna musicale*, 1, 27-43.
- Pestalozza, L. (1964). “Teatro musicale oggi”, *Il Verri*, 4.
- Recomendação nº1/2013, *Diário da República*, 2ª série, nº 19 de 28 de janeiro de 2013, 4270-4273.
- Stenzl, J. (1985). “Dramaturgie musicale de Luigi Nono”, *Contrechamps*, 4, 70.
- Stravinsky, I. (1962). *Chroniques de ma vie*. Paris : Denoël.

Eco-composition and everyday creative musical practices: Theory and practice experience in Ubiquitous Music research at UFRGS Application School with high school students in and out of the classroom

Maria Helena de Lima

Application School, Federal University of Rio
Grande do Sul
Brazil
helena.lima@ufrgs.br

Damián Keller

NAP, Federal University of Acre
Brazil
dkeller@ccrma.stanford.edu

Luciano Vargas Flores

Federal University of Rio Grande do Sul
Brazil
lvflores@inf.ufrgs.br

Abstract In this article, we describe a longitudinal study featuring group collaborations within the context of educational research done by teenagers in high school. An eco-compositional activity took place during 2015 in an elective course offered to secondary students at the UFRGS Application School (CAp). Fifteen students took part in the course, four of which were already Scientific Initiation students within the context of the Ubiquitous Music Research Project at CAp. The course addressed theoretical and practical aspects of Ubiquitous Music (*ubimus*). Its goal was to produce a collective composition - *Sounds of CAp* - applying *ubimus* eco-compositional strategies. During the course, several activities were planned and conducted by the research-students in and outside of the classroom, under teacher/researcher advice. The focus of the experiments was to foster creative experiences through technological support. We describe the experience, the procedures, tools, and the process of collective composition, presentation and assessment of creative products. We also present contributions from the emerging and multidisciplinary research field of Ubiquitous Music for creative studies and educational practices. *Ubimus'* research focuses on music making in everyday settings, employing creativity-centered design strategies to support creative experiences within artistic and educational endeavors. More specifically, we discuss undergraduate research in the field, done by basic education students advised by the authors and lead researchers. Hence, we also explore the implications of these experiences to promote and enhance the students' educational activities.

Keywords ubiquitous music research; eco-composition; everyday musical creativity; multidisciplinary; transdisciplinarity

Introduction

For Paulo Freire (1999), the teacher is in essence a researcher. One of the educator's main tasks is to instill the investigative and researcher essence in the students, to encourage their curiosity. Within this perspective, research activities can be a decisive educational practice when implemented upon the students' entry into the educational system. Paulo Freire's educational philosophy pushes the teacher's role beyond a mere conduit for technical-theoretical information and encourages active protagonism by the stakeholders of educational activities. Freire's dialogical approach encourages pupils to assume an active role in the educational process, reflecting and justifying their creative choices and independently seeking resources within the context of open proposals. In line with other socially oriented perspectives, the dialogical view is based on the premise that knowledge is

constructed collectively and collaboratively, as a result of permanent exchanges among peers. This knowledge is considered the basis for reflective actions.

Educational actions are tailored on the idea that the teacher should provide questions that encourage students to reflect on their previous experiences through interactions among peers. By establishing relationships between their own background and the new contexts encountered through exploration, the pupils become producers of knowledge rather than passive receptors of information - they are instigated to also assume the role of researchers during the educational process. This collective construction of knowledge opens a space for coexistence of diverse and sometimes opposing views. Thus, Freire's proposal yields exchanges without confrontations.

This 'Freirean' approach - dialogical and of collective construction of knowledge - fosters since 2006 several music education and research endeavors at the Application School (CAp) from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in southern Brazil. These initiatives are all concerned with musical creation/composition supported by everyday technological tools in the context of basic education (Lima, 2009; 2010), and they led to the establishing of partnerships with the Ubiquitous Music Group (g-ubimus) and to carrying out the Ubiquitous Music Project at CAp (Lima, 2016).

In this article, we describe a longitudinal study featuring group collaborations within the context of educational research done by teenagers in high school. An eco-compositional activity (Keller, 2006) took place during 2015 in an elective course offered to secondary students at CAp. Fifteen students took part in the course, four of whom were already Scientific Initiation students within the context of the Ubiquitous Music Research Project at CAp. We describe the experience, the procedures, tools, and the process of collective composition, presentation and assessment of creative products. We also present contributions from the emerging and multidisciplinary research field of Ubiquitous Music for creative studies and educational practices.

More specifically, we discuss undergraduate research in the field, done by basic education students. Undergraduate research programs in Brazil, usually called 'scientific initiation', allow the participation of undergraduate and high school students. The research-students were advised by the authors and lead researchers, hence we also examine the implications of these experiences to promote and enhance the students' educational activities.

1. Dialogical and collaborative practices in Ubiquitous Music

The dialogical and collaborative practices are also key concepts in ubiquitous music research. Ubiquitous Music (ubimus, in short) is an emerging and multidisciplinary research field that focuses on music making in everyday settings, employing creativity-centered design strategies to support creative experiences within artistic and educational endeavors. Today, the Ubiquitous Music Group, or 'g-ubimus', comprises the Amazon Centre for Music Research (NAP/UFAC), the Computer Music Lab (LCM/Institute of Informatics at UFRGS) and the Application School at UFRGS. Beside these research centers, permanent collaborators participate in the group, affiliated with other Brazilian institutions which include CEUFES São Mateus, UFSJ, NUMUT/UFU, NICS/UNICAMP, FAESA, IFRS, and international partners from Maynooth University (Ireland), Linneaus University (Sweden) and Griffith University (Australia).

Given the multidisciplinary quality of the g-ubimus endeavors and the diversity of views from
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

its researchers, it seems reasonable to keep the concept of ubiquitous music under constant debate (for a broader coverage of ubimus initiatives, refer to Keller et al., 2014). However, there is a confluence of ideas about the study of musical activities in ubiquitous contexts, which comprises the axes of composition, performance, human-computer interaction and education. These shared issues serve as guidelines for ubimus research approaches.

In a recent discussion at the online group forum, a broad definition of Ubiquitous Music was suggested: 'Ubiquitous systems of human agents and material resources that afford musical activities through creativity support tools'. This definition suits the interdisciplinary character that this research group seeks for the area. (Flores et al., 2014)

As an emerging and multidisciplinary field, ubiquitous music deals with several topics, which recently have raised emergent behaviors and demands with deep impact into the social and human aspects of musical practices. Therefore, ubiquitous music goes beyond technical questions, thus being not a phenomenon that is limited to technology, but one that emphasizes the impacts of the musical activity in a much broader way: by adopting investigative approaches on the social forms of music-making by non-musicians, including modalities of music listening and sharing, and aiming at transforming the consumers into active producers of musical content - something that we call 'everyday musical creativity'.

2. Everyday musical creativity and ubimus research

We highlight here three aspects which we think comprise the main focus of research into ubimus and everyday musical creativity: everywhere, everywhen, by everyone. Lima (2013; et al., 2014) describes them in the following terms: (1) Availability for creative activities, as a result of technological support, in any place: through pervasive infrastructure, spaces are broadened, ceasing to be limiting factors for music making; (2) Opportunities to exercise creativity at any time: like space, time is widened through asynchronous support techniques, and through fostering of exchanges via communities of practice; (3) Promotion of creative action by anyone: independently of their knowledge level, training or age, participants in ubiquitous musical activities are encouraged into developing their creative potential (most recent investigations aim at creative engagement, favoring aspects related to well-being in the context of everyday activities).

The concept of everyday creativity is related to non-professional activities carried out in venues not intended for artistic practice (Richards, 2007). Everyday musical creativity demands technological support to provide access to musical resources by non-musicians and by musicians doing activities in domestic and public spaces (Keller and Lima, 2016; Pinheiro da Silva et al., 2013).

Ubimus research into everyday creativity targets music making in everyday settings, employing the ubiquitous music framework for the purpose of conceptualizing the study of creative experiences and for the development of the necessary support infrastructure.

The focus on human agents and the centrality of sustainability issues raised by the ubimus research agenda is grounded on two current approaches to educational practices: the dialogical perspective pioneered by Paulo Freire (1999) and the free circulation of know-how and material resources proposed by the open educational resources initiative (Lima 2013; Lima et al. 2012, 2014). Our research agenda is based on a participatory, community-based, subject-centered view of education, targeting both formal (Lima et al. 2014) and informal educational settings (Ferreira et al. 2015).

Converging trends in creative practice research (Keller and Capasso 2006; Truax 2002),

educational research (Loi and Dillon 2006) and music education (Burnard 2012) point to the local context as yet another key factor in shaping creativity in educational settings. Loi and Dillon (2006) propose that adaptive educational environments can be designed as creative spaces that foster interaction through situational and social dynamics. Technology becomes a key resource to enable active participation by all the stakeholders.

These situated, socially informed approaches stand in stark contrast to the standard educational views on musical creativity. While standard models have been generally concerned with activities that (in theory) can be carried out without the need for social interaction or place-specific experience, such as 'problem-solving' and 'thinking' (Webster, 2003), situated approaches bring socially acquired musical experience to the forefront of the educational agenda. Thus, they highlight two aspects that need to be considered in creativity-centered design: the place factor and the mutual processes of adaptation that emerge through social interactions. Both aspects can be handled by methods proposed in the context of ecologically grounded creative practices.

From an educational perspective, several ubimus studies and activities have been conducted in formal and informal educational settings, encompassing students and teachers from various knowledge areas of basic education, musicians and non-musicians, and integrating in-class music making with virtual environments. Through these investigations, we try to understand how the general public is making use of everyday technological tools in shared musical creative experience situations (Lima, 2013).

Our focus herein are the educational applications of this emerging research field, as explored, within the Ubiquitous Music Research Project, in the context of basic education at the UFRGS Application School. This project involved students and teachers as protagonists of ubimus research activities, facing the challenge of a research approach grounded upon complexity, inter- and transdisciplinarity paradigms.

3. An interdisciplinary, transdisciplinary, complexity, creativity and dialogical research approach

The research approach in undergraduate research within basic education is a special challenge. The diversity and complexity of the school environment is at the same time rich and demanding. The variety of knowledge and disciplines to which students are presented have to be adequately chosen, and related to research subjects. Therefore, the Ubiquitous Music Research Project at CAp tries to follow a complexity, inter- and transdisciplinary approach, seeking an expanded view for the research in music.

Domingues (2012) points out that both transdisciplinarity and interdisciplinarity switch the focus of course disciplines and subjects, with their rigid limits, to themes and problems of any kind, and especially those originating outside of discipline limits, i.e. in intersections of disciplines and in the interfaces between various knowledge areas. Within his approach, interdisciplinarity and transdisciplinarity offer a more plastic viewpoint, so to favor experimentation and disciplinary transgression.

But even if both approaches share common factors, Nicolescu et al (2000) identifies important distinctions between the inter- and transdisciplinary perspectives. Interdisciplinarity, while going beyond disciplines, still remains inscribed in disciplinary research, and acts on transferring methods from one discipline to the other. Transdisciplinarity, instead, as indicated by its prefix, 'deals with what is, at the same time,

<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

between disciplines, crossing different disciplines, and beyond any discipline, aiming to understand the present world through knowledge unification' (idem). Nicolescu stresses that transdisciplinary research is complementary, though radically distinct from interdisciplinary research, since its purpose is 'the understanding of the current world, something impossible to inscribe in disciplinary research' (ibid., p. 13).

More specifically, transdisciplinarity offers a complementary view to a disciplinary approach, bringing out the confrontation of data from new disciplines that articulate with each other. Its approach does not aim at the knowledge domain of several disciplines, but to open all disciplines to what they share and to what exceeds them (Freitas Lima; Morin; Nicolescu, in: Nicolescu et al, 2000). From the transdisciplinary viewpoint, we see music as a complex phenomenon - social, scientific, technical, educational - that can, and should be studied as a physical, measurable, computable, but at the same time also as a social and semantically complex phenomenon. Therefore, this kind of research considers music as a potential field for diverse research approaches, open to a multitude of associations and potentially transdisciplinary, rather than as an isolated knowledge area.

The school environment - in which students live most of their time - acts as instigator of thinking across a variety of disciplines and fields of knowledge. Exchanges are grounded on readings and bibliography covering a wide range of areas. The research developed by students covers aspects related to computing, physics, mathematics, sociology, philosophy, education, psychology and music. The inter- and transdisciplinary approach to dealing with issues involves open discussions. The tight relationships across knowledge areas has a positive impact on the students' musical knowledge apprehension.

4. The school context and the undergraduate research activity

In the field of educational research, several members from g-ubimus have been promoting student engagement into research through undergraduate research activities (called Scientific Initiation in Brazil). Undergraduate, and even high school students can be sponsored through research projects coordinated by teachers/researchers, which advise the students in theme-specific projects. In the case of the Ubiquitous Music Research Project, scientific initiation is offered to high school students as an elective course.

The 'CAp' ('Colégio de Aplicação', or Application School) is part of the Federal University of Rio Grande do Sul, and targets basic education - primary and high school. Its activities comprise teaching, research, and community outreach. In terms of research practice, students can voluntarily join a project coordinated by a music teacher, and develop, with the teacher's supervision, individual research related to subtopics of the base project. A variety of knowledge fields, a wide range of project approaches, and thus, a range of opportunities are offered to students to engage in specific areas of their interest, and to deepen (since before college) specific knowledge, as well as to experience the scientific research practice.

The Ubiquitous Music Project at CAp (Lima, 2016) aimed primarily at offering the opportunity for high school students to develop and participate in ubimus research, in partnership with the g-ubimus. Research into ubimus, in the basic education context of the school, involves interaction between high school research-students and students from other levels of basic education, since the primary grades, besides teachers and undergraduate students who take part in activities at CAp. Each of the thematic student research proposals makes an essential contribution to the base projects, and to the design, development, and dissemination of

actions in research and teaching developed at CAP.

Research in the Project is based on: Educational Investigation-Action (Carr and Kemmis, in Lima, 2002), which suggests total immersion of the researchers into the research context; dialogical practice and collective knowledge construction (Freire, 1999); and inter-/transdisciplinary based approaches.

Music research practice is conducted both as an individual and as a collective activity. The weekly research activities are basically divided in cyclically alternate moments between, collective and individual activities:

- collective moment to discuss general content themes: readings and review of related topics: philosophy, sociology, music, technology, science, research, education. It is a moment to discuss transversal themes and provide an expansion of the research and the music vision. Various readings and authors, references and interviews have been addressed during that moment, these readings are related to the general lines of research, for example: Heidegger (the need for reflection on the technique and science), Arendt (humanity and dehumanisation), Morin, Nicolescu (complexity, transdisciplinarity), Spinoza (ethics), Bauman (human relations, society, technology), Sacks (mind and music), Keller, Pimenta, Flores, Lima (Ubiquitous Music), Schafer, Cage, Truax (composition, music, creativity). These moments are characterized as small seminars, when the readings and the discussions of texts and contents are conducted;
- collective moment to discuss themes and specific content: to relate research themes developed by student-researchers; in addition to the reading and discussion of specific contents of individual research areas, students have the opportunity to present and share their own research, collected data, results, questions and demands, discuss with colleagues and hear suggestions and ideas for the research, plan and develop strategies for collective action and experiments, method choice, application protocols for data collection and analysis;
- individual moments for researching: the student's individual research time, in which each student focuses on their specific theme, time to make notes, to review and read thematic and bibliographic information, and to plan individual research strategies and experiments;
- moments of the application of experiments: the moment when the experiments, that has been planned by the students, are practiced. Some experiments are applied in the music class with colleagues, during the elective Ubiquitous Music class, and with the research students group. Data collection comprised previously prepared questionnaires, and field diary. The analysis of information collected and from the data tabulated are shared and discussed among the research group students;

Although each student develops an individual research project focusing on a theme connected with the teacher's line of enquiry, the group of students works in an integrated and collaborative manner, discussing issues and planning, and conducting joint experiments to collect data that, when shared, serves as the basis for reflections, analysis and motivation of individual research. Additionally, the students also collaborate with researchers from other education levels, linked to the g-ubimus group (NAP/UFAC, LCM/UFRGS, CODES/IFRS).

From the beginning of the Project, we have seen a growing demand from high-school students for research related to the field of music and its connections with technology. The <http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

development of proposals linked with the exploration of technological, creative, and compositional means, reflects ideas suggested in the beginning of the 1990s by Kemp (1993). According to Kemp, education should encourage sensibility for performance and composition, as well as the ability for auditory discrimination, through technologies which are already familiar to the students, from their own out of class experiences.

5. Sounds of CAp: Group asynchronous composing as educational activity

In 2015 an eco-compositional activity took place during a complete semester in an elective course offered to secondary students of CAp. Fifteen students took part in the course, four of which were already Scientific Initiation students linked with the Ubiquitous Music Research Project at CAp (Lima, 2016). The course addressed theoretical and practical aspects of ubimus. Its final goal was to produce a collective composition - 'Sounds of CAp' - applying the proposals of eco-composition. During the course, several experiments were planned by the scientific initiation fellows, advised by the researching teacher. Note that the focus of the experiments was not the technology, but the actual experience of its use for creative ends. The following activities were carried out during the course: readings, hearings, video sessions and discussions of concepts such as creation, composition and ubimus; tryouts and analyses of tools for composition (CODES, Incredibox, Kristal, Audacity); audio data gathering using mobile phones; sharing of the collected audio data within the groups; choosing and using conversion and editing software; development of the collective composition.

5.1. Presentation and assessment of the creative products

After the composition process, the students were also involved in decisions related to planning and execution of setting up the venue for a public hearing of the piece (Figure 1). This experiment of musical audition was targeted at students from different grades of basic education. A total of 41 participants from the audience left their impressions registered after the hearing, through written records, and drawings made by the younger kids. This material was shared among the group of research-students, so they could reflect and discuss it. Students also planned and conducted experimental activities outside the elective class. These happened at various moments of the school routine, and engaged a distinct public, like teachers and undergraduate scholars from different areas. As an example, we will report briefly an interface usage experiment with the Incredibox application.



Figure 1. View of the room prepared for a public audition of the collective composition 'Sounds of CAp'.

5.2. Interface usage experiment with Incredibox

Incredibox was chosen by the students due to some of its features: It has an 'intuitive', engaging and easy-to-use interface for musical creation, and it employs interaction metaphors free from traditional musical references. For this experiment, we invited CAP teachers from multiple knowledge fields (namely Physics, Mathematics, Visual Arts and Geography) and undergraduate fellows of various areas. Participants ages varied between 20 and 55 years.

Before using the application, the subjects provided information about their age, musical background, experience with computers and with multimedia software. All users had 15 minutes to explore the application (Figure 2), and afterwards they also answered a questionnaire to assess the experience.



Figure 2. Participants (teachers) and student-researchers during the experiment with the Incredibox software.

6. Reflections and general conclusions from the research-students about the research process

The scientific initiation students came to the following conclusions, based on their observations and the data collected throughout the experience:

- About tools/software: The students highlighted the importance of the tools' interfaces, which minimized the need for tutorials. They noticed that much of the software still follows a traditional view of music making, enforcing individual authorship and demanding knowledge of instrumental music theory. From their perspective, these characteristics hinder a more extensive usage by laypeople and prevent the adoption in diverse learning contexts. It is their belief that music creation programs need simpler and more intuitive interfaces, to enhance the participation of the untrained public in musical creative activities, including educational usage. The students suggested that multi-platform tools would support activities across multiple devices - whether connected to the network or not. Another important feature was remote sharing between users, thus supporting collective asynchronous activities.
- About the creative process: Several students concluded that one of the frameworks within ubiquitous music research - eco-composition - may provide moments of reflection about the potential of creative, critical action in daily life. During the experiments, students noticed the differences between the construction of interfaces

for musicians and the demands of everyday musical activities. They realized that the use of metaphors associated with everyday life may help the development of applications targeting the general public. Hence, people that never thought of making music could have access to creative music making. After analysing the resulting data (from the questionnaires, in loco observations and annotations), the student-researchers concluded that, overall, the activities of materials exploration and of sound products creation during the experiment were described by the participants as being fun. The students also observed the game-like character associated with the exploration of technological tools, the sharing of ideas and the creative process, all which took place during the process. They also noticed that all of the participants declared that they did not apply any previous strategies or (traditional) musical knowledge while doing the creative exploration in the experiment.

- About the results of the collective composition: From the data gathered during the public session of the Sounds of CAp composition, students observed that despite being immersed in a sonic ambient in their everyday life, most people do not notice the sounds that make up the soundscape. The recordings collected by the students throughout the semester highlighted the fact that we are active agents of multiple transformations of our environment. But as the seasons go by, we are not aware of the subtle sonic effects of our actions on our surroundings.

6.1. About the research process

About why to conduct research: The students concluded that a wider reflection, in inter- and transdisciplinary terms, must be stimulated and applied both in education and in research. The work and practice of research, especially in scientific initiation, constitutes an efficient means for reflections and changes in perspective, in relation to the construction of knowledge, and in the direction of inter- and transdisciplinary practices in teaching and research.

Some remarks by the student-researchers:

- 'This research worked not only for gathering data, but also to expand my knowledge.'
- 'The readings made us think about the connections between research topics that are linked and that extend through several knowledge areas. That is, the studies establish relations, even minimal, with practically every and the most diverse knowledge areas.'
- 'Scientific initiation has, as starting point, the curiosity of the student about some specific subject, and deepens this curiosity through learning and usage of scientific methods for development of the chosen topics. Scientific initiation prepares the youngsters for their future academic experiences, having natural curiosity as a basis.'
- 'Humans have always tried to understand the world to which they belong, their surroundings and themselves. Scientific research, as well as its methods, constitutes tools build by humankind, which aid the understanding of this world. We research because we want to understand what surrounds us, and also ourselves' (14 y.o. student-researcher).

About why to research music:

- 'We are musical beings. Studying and researching the field is also understanding ourselves culturally' (14 y.o. student-researcher).
- 'We are guided by our senses. Even if we recognize that we are day by day surrounded, affected and influenced by sounds at all times, we discover that we still don't give the fair importance to research related to music. Maybe because it is an area deeply linked with subjective, artistic/aesthetic, and even emotional aspects, the presence of music as a field in the scientific research domain is still somewhat limited, and is even diminished' (14 y.o. student-researcher).

7. Conclusions

The practice in research and scientific initiation with teenagers and children at the school, tends to benefit from inter- and transdisciplinary approaches, since 'learning to know' (Nicolescu, 2000) means being capable of establishing connections between the different bodies of knowledge, and between this knowledge and their meanings for our everyday life and our internal abilities. Thus, the transdisciplinary approach may be an essential complement of disciplinary procedures, since it will lead to the emergence of beings which are constantly re-connected, capable of adapting themselves to the changing demands of professional life, and embodied with a permanent flexibility, always oriented towards updating their inner potentials (Domingos, 2012).

This point of view is akin with Freire's Dialogical Approach (1999), which underlines the importance of the context where the students live (school, community, home), and the dialogical and reflective connections and sharing made with these references during their research experiences.

In the field of education, and in educational contexts, ubimus research has contributed, in the last years, with studies which focus everyday musical creativity with the use of everyday technology and linked with reflections about such musical creative practice. The multidisciplinary character of the g-ubimus group - since being a gathering of several researchers from diverse fields - contributes for the area to breach the disciplinary limit, aiming for inter- and transdisciplinary practices.

From a interdisciplinary, transdisciplinary, complexity, dialogical and creativity approach, the Ubiquitous music research in CAp seeks to lead it's actions and discussion and research related to behavior phenomena, issues and practices related to creative processes of music production (make, share and think about music) with the use and everyday technology infrastructure available, collaboration and share and express musically, the expansion of space and time in which these activities take place, and expanding the vision of making music as a social activity, exercised, shared, extended to an exponential number of people from varied backgrounds, musical knowledge (formal, non-formal), in various spaces and times (not only the spaces "official" of making music). Spaces, times, knowledge that is cross.

References

Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Brown, A. R., Stewart, D., Hansen, A., Stewart, A. (2014). Making meaningful musical experiences accessible using the iPad. In: Damián Keller, Victor Lazzarini, Marcelo S. Pimenta, eds., *Ubiquitous Music*, Heidelberg Berlin: Springer International Publishing, pp. 65-81.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

- Brown, A. R. & Dillon, S. C. (2007). Networked improvisational musical environments: learning through online collaborative music making. In: J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music Education with Digital Technology*, pp. 96-106. London: Continuum International Publishing Group, 2007. (ISBN: 9780826494146.)
- Carroll, E. A., Latulipe, C., Fung, R. & Terry, M. Creativity factor evaluation: towards a standardized survey metric for creativity support. In: *Proceedings of the Seventh ACM Conference on Creativity and Cognition*, pp. 127-136. New York, NY: ACM, 2009. (ISBN: 978-1-60558-865-0.)
- Domingues, I. (2012). Multi, Inter e Transdisciplinaridade - onde estamos e para onde vamos? In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 7, n. 2, pp. 11-26.
- Ferreira, E., Keller, D. & Lima, M. H. (2015). Sonic sketches in ubiquitous music: Educational perspectives (Esboços sonoros em música ubíqua: Perspectivas educacionais). *Sonic Ideas*. Morelia, México: CMMAS.
- Flores, L. V., Pimenta, M. S., Keller, D. (2014). Patterns of musical interaction with computing devices, *Cadernos de Informática*, 8(2), 68-81.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81.
- Hutchins, E. (2010). Cognitive Ecology. *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 705-715. (DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01089.x.)
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology* 13 (1), 1-12. (DOI: 10.1037/a0013688.)
- Keller, D., & Capasso, A. (2006). New concepts and techniques in eco-composition, *Organised Sound*, 11(1), 55-62.
- Keller, D., & Lima, M. H. (2016). Supporting Everyday Creativity in Ubiquitous Music Making. In: Petros Kostagiolas (Ionian University, Greece), Konstantina Martzoukou (Robert Gordon University, UK) and Charilaos Lavranos (Ionian University, Greece). (Org.). *Advances in Multimedia and Interactive Technologies*. 1ed.: IGI Global, 2016, v. 1, p. 78-99.
- Keller, D., Barreiro, D. L., Queiroz, M. & Pimenta, M. (2010). Anchoring in Ubiquitous Musical Activities. In: *Proceedings of the 2010 International Computer Music Conference*, pp. 319-326. New York, NY: ICMA.
- Keller, D., Flores, L. V., Pimenta, M. S., Capasso, A. & Tijanero, P. (2011a). Convergent Trends Toward Ubiquitous Music. *Journal of New Music Research*, 40(3), 265-276. (DOI: 10.1080/09298215.2011.594514.)
- Keller, D., Pinheiro da Silva, F., Giorni, B., Pimenta, M. S. & Queiroz, M. (2011c). Marcação espacial: estudo exploratório. In *Proceedings of the 13th Brazilian Symposium on Computer Music*. Vitória, ES: SBC.
- Keller, D.; Lazzarini, V.; Pimenta, M. S., eds.(2014a). *Ubiquitous Music*, Vol. XXVIII, Berlin and Heidelberg: Springer International Publishing.
- Keller, D.; Lima, M. H.; Fornari, J. (2014b). Round table: Challenges in ubiquitous music research (Painel: Desafios da pesquisa em música ubíqua), In: *Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (ANPPOM 2014), São Paulo, SP: ANPPOM.

Kemp, A. (1993). La microtecnologia en la Educación Musical: posibilidades y consecuencias para el currículum. In: Frega, Ana Lucía; Wells, Collin; Uría, de Nora, L.M.; Ratto, Jorge A. *La educación musical frente al futuro: Enfoques interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*. Buenos Aires: Guadalupe, 121-126.

Lima, M. H., Keller, D., Pimenta, M. S., Lazzarini, V. & Mileto, E. M. (2012). Creativity-centred design for ubiquitous musical activities: Two case studies. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(2), 195-222. (DOI: 10.1386/jmte.5.2.195_1.)

Lima, M. H. (2013). *Diásporas mentais e mentes diaspóricas: Emergências, novas tecnologias, educação*, Tese de Doutorado em Educação, Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lima, M. H., Keller, D., Pimenta, M. S., Lazzarini, V. (2014). The everywhere music: research on Ubiquitous Music, ICT, Music, Education. In: *Proceedings of the 25th International Seminar of the ISME Commission on Research*, João Pessoa, Brazil, p. 177-193.

Lima, M. H. (2016), *Ubiquitous Music Research at CAP 2014*, Research Report, Porto Alegre, Brazil: Federal University of Rio Grande do Sul.

Lima, M. H.; Beyer, E.; Flores, L. (2009). A Disciplina "Música e Mídia" no Ensino Médio como experiência investigativa da inclusão curricular de Novas Tecnologias em aulas de Música. RENOTE/ CINTED, 2009. Retrieved from http://www.cinted.ufrgs.br/renote/out2009CAEF/art_apre/A_Maria.pdf

Lima, M. H.; Beyer, E. (2010). An experience in musical education and new technologies in school context with Brazilian young people: Reflections and perspectives. In Music Education Policy and Implementation: Culture and Technology. *Proceedings of the 15th International Seminar of the Policy Commission on Culture, Education and Media*, 74-79. Kaifeng: ISME.

Lima, M. H. (2002). *Educação musical/educação popular: Projeto música & cidadania, uma proposta de movimento*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Menuhin, Y.; Davis, C. W. (1990). *A Musica Do Homem*. São Paulo: Martins Fontes. (ISBN 8533606583.)

Nicolescu, B. et al. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, p.13-25. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>

Pinheiro da Silva, F., Keller, D., Ferreira da Silva, E., Pimenta, M. S. & Lazzarini, V. (2013). Everyday musical creativity: Exploratory study of ubiquitous musical activities (Criatividade musical cotidiana: Estudo exploratório de atividades musicais ubíquas). *Música Hodie*, 13, 64-79.

Pinheiro da Silva, F., Pimenta, M. S., Lazzarini, V. & Keller, D. (2012). A Marcação Temporal No Seu Nicho: Engajamento, Explorabilidade e Atenção Criativa. In *Proceedings of the III Ubiquitous Music Workshop* (III UbiMus). São Paulo, SP, Brazil: Ubiquitous Music Group.

Radanovitsck, E. A. A., Keller, D., Flores, L. V., Pimenta, M. S. & Queiroz, M. (2011). mixDroid: Marcação Temporal para Atividades Criativas. In: *Proceedings of the 13th Brazilian Symposium on Computer Music*. Vitória, ES: SBC.

Richards, R., (ed.). *Everyday Creativity and New Views of Human Nature: Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. (ISBN: 978-0-9792125-7-4.)

Sacks, O. (2007). *Alucinações Musicais: Relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo. (ISBN: 978-85-359-1091-9.)

Schaeffer, P. (1977). *Traité des objets musicaux: Essai interdisciplines*. Paris: Éditions du Seuil.

Schafer, Murray. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Tanaka, A. (2009). Sensor-based musical instruments and interactive music, In: Dean, R. T., ed., *Handbook of Computer Music*, New York, NY: Oxford University Press, pp. 233-257.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York, NY: W. H. Freeman.
(ISBN: 9780716723677.)

Como se fora brincadeira de roda: Cantigas de roda e brincadeiras cantadas no Brasil

Maristela de Oliveira Mosca

Centro de Educação, Universidade Federal do Rio
Grande do Norte
Brasil
Instituto de Educação, Universidade do Minho
Portugal
maristelamosca@gmail.com

Resumo A partir das reflexões desencadeadas no processo de construção do *workshop* para a Conferência Internacional *Music for and by Children*, apresentamos o presente ensaio. Nosso objetivo é o de evidenciar e dialogar sobre a importância da música tradicional da infância no ensino de música da escola básica, bem como os desdobramentos metodológicos possíveis e que se desenham nesses processos. Apresentamos a música tradicional da infância e sua compreensão acerca da música da criança, da música da cultura infantil e suas características. Ao dialogarmos sobre as possibilidades metodológicas da cultura tradicional da infância, trazemos aspectos musicais de repertórios que se perpetuam nas memórias das sociedades, carregadas de sentido estético e marcadas pelas histórias vividas. Uma prática pedagógica musical que valorize a diversidade cultural brasileira e que promova ações de apreciação das manifestações populares, experiências sonoras e releituras dessas matrizes musicais. A educação musical das crianças – como campo de experiências sonoras, espaço de criação artística e lugar de desenvolvimento do acervo sonoro – deve se relacionar com a música popular, das comunidades, dos salões, das salas de concerto, das ruas. Enfim, compartilhar a música do mundo, da atemporalidade da produção musical e das obras como patrimônio da humanidade, que deve ser aprendida e ensinada na escola.

Palavras-chave música tradicional da infância; educação musical ; música e infâncias.

Abstract From the reflections triggered in the process of construction of the workshop for the International Conference Music for and by Children, we present this essay. The objective is to highlight and dialogue on the importance of traditional childhood music in the teaching of basic school music, as well as the methodological developments that are designed during these processes. We present the traditional music of childhood and its understanding about the child's music, the music of the infantile culture and its characteristics. When we discuss the methodological possibilities of the traditional culture of childhood, we bring musical aspects of repertoires that are perpetuated in the memories of societies, loaded with aesthetic sense and marked by the lived stories. A musical pedagogical practice that values Brazilian cultural diversity and promotes actions of appreciation of popular manifestations, sound experiences and re-readings of these musical matrices. The musical education of children - as a field of sound experiences, space for artistic creation and place of development of the sound collection - must relate to popular music, from communities, from dance halls, from concert halls, and from the streets. Finally, to share the music of the world, the timelessness of musical production and works as a Natural Heritage of Humanity, which must be learned and taught in school.

Keywords traditional childhood music; music education; music and childhood.

Introdução

As cantigas de roda, assim como as brincadeiras cantadas fazem parte do repertório da música tradicional da infância, da cultura infantil e que, como destaca Hortélio (2014a, p. 274) são manifestações que integram:

Fatos culturais que estão na base da Cultura de um Povo, portanto, no berço da CULTURA BRASILEIRA, carregando em seu cerne os arquétipos da língua, da música, o movimento próprio de nossa Alma Ancestral, sua maneira de ser particular, sua graça e poder diáfano.

As crianças brasileiras brincam de música, com a música, com a roda e com os rituais brincantes que fazem parte de um repertório próprio de cada lugar, demarcando singularidades de acordo com o *espaço-tempo* (Alves, 2001) em que se estabelecem. Nesse sentido, o presente ensaio foi composto a partir das reflexões teórico-metodológicas desencadeadas no processo de construção do *workshop* para a Conferência Internacional *Music for and by Children*, que pretendeu possibilitar a expressão corporal, vocal e musical dos participantes ao vivenciarmos, em um processo de desenvolvimento da cantiga, da criação e possibilidades do fazer artístico.

As questões que impulsionam esse trabalho nascem do movimento de exercício e preservação da cultura da infância, com perspectiva de diálogos acerca de abordagens e estratégias metodológicas na utilização da música tradicional da infância na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, temos como objetivo evidenciar e dialogar sobre a importância da música tradicional da infância no ensino de música da escola básica, bem como os desdobramentos metodológicos possíveis que se desenham nesses processos.

O texto se desenvolve a partir do conceito de música tradicional da infância e a compreensão acerca da musicalidade da criança, da música da cultura infantil e suas características. Com base nas memórias sonoras – individuais e coletivas – trilhamos diálogos possíveis a partir de vivências da música tradicional, construindo conhecimentos sobre música e o mundo que a circunda, desenhando possibilidades de reinvenção da tradição na escola básica.

1. Música Tradicional da Infância

Ao refletirem as sociedades e suas culturas, as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas se fazem presentes na história da humanidade e trazem consigo as ações de trabalhar, embalar crianças, afastar medos, celebrar alegrias e expressar suas crenças. Assim, a música tradicional é individual, é par, é coletiva e social. Num país de dimensões continentais como o Brasil, abarca melodias e ritmos diversos, que compõem um *swing* ímpar, produto da mistura dos povos que por aqui marcaram suas histórias, pelas migrações e diásporas. Destacamos três grandes grupos na formação do povo brasileiro: o indígena, denominados brasileiros legítimos, com sua tradição melódica e ritualística nos cânticos de roda; o africano, grupo de diferentes etnias e línguas, com sua tradição rítmica e de expressão corporal nas cantigas de roda e brincadeiras infantis; e o português, povo colonizador do Brasil, com sua tradição cantante nos rituais de trabalho rural, nas festas de roda e nas brincadeiras melódicas. Entretanto, podemos afirmar que o Brasil é uma colcha de retalhos musicais vindos do mundo todo com suas tradições, e que a música tradicional brasileira é uma releitura desses sotaques musicais.

Nessa mistura de sons, cores e sentidos, temos a cultura tradicional da infância, que pode <http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

ser conceituada como o conjunto de brinquedos e brincadeiras que atravessam os tempos, lugares e gerações, perpetuando e transformando-se, num movimento de tradição, reinvenção e adaptação. Silva (2012, p. 146) afirma que a cultura tradicional da infância “é ao mesmo tempo tradicional, popular e contemporânea, pois sofre transformações se adequando a cada novo tempo, sem perder a essência”.

A cultura tradicional da infância se perpetua nas memórias das sociedades, carregadas de sentido estético e marcadas pelas histórias vividas. Mesmo pela distância, pelo porvir e esquecimento adulto, se mantêm os registros corpóreos das tradições vivenciadas, das experiências individuais e coletivas, da vida do homem que se transforma, que mantém as tradições, que sinalizam modos de sentir/fazer.

Uma das marcas dessa cultura é a música tradicional da infância, aquela do tamanho e medida dos pequenos – em sua rítmica, gestos, tessitura de voz e complexidade narrativa – uma música “feita pela e para a criança, [que] a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta” (Silva, 2012, p. 146). Essa música e seus significados no desenvolvimento individual, social e musical, nos leva a reflexão sobre a prática pedagógico-musical na escola básica, compreendendo-a como espaço de *aprender ensinar* (Alves, 2001) a arte, a vida do povo e as narrativas histórico-sociais do Brasil. Assim, o ensino de música na escola básica deve valorizar essa diversidade cultural brasileira, promovendo ações musicais de apreciação das manifestações populares, experiências sonoras e releituras dessas matrizes musicais – as cantigas de roda, danças e histórias cantadas.

1.1. Características

Brincar é a ação da infância para compreender a realidade, agir sobre ela e que representa grande influência para o desenvolvimento infantil. As brincadeiras cantadas constituem o acervo musical infantil, que incide sobre a realidade vivida e trespassa a vida da criança. Assim, a brincadeira – cantada e/ou de roda – acompanha a criança em diferentes movimentações e maneiras de brincar: em filas, em rodas, com objetos ou não, de maneira livre ou com regras mais definidas no desenvolvimento do cantar/brincar/rodar.

A cantiga é uma “poesia cantada em versos” (Andrade, 1989, p. 103), e os versos que acompanham as brincadeiras compõem rimas que falam de amor, religiosidade e costumes da época em contexto. As crianças brincam embaladas por melodias que, geralmente, tem seus movimentos em roda, acompanhadas por palmas, bater de pés e gestuais que narram a história, que demarcam o tempo e definem a rítmica. A brincadeira de roda é, de acordo com o dicionário de ideias online *Tesouro do Folclore e Cultura Popular Brasileira* (CNFCP, 2004), “brincadeira com quadras e parlendas que consiste na formação de uma roda de crianças, uma ao lado da outra, em geral de mãos dadas, cantando e movimentando-se em rodas ou cirandas”.

A influência portuguesa nas cantigas infantis brasileiras é marcada nas rimas, letras, vocabulário e movimentação. Melo (1985), *Apud* Silva (2016, p. 31), afirma que: “é inegável que a mais vasta contribuição estrangeira que recebemos nesse setor do folclore nacional foi de procedência portuguesa”. Dessa forma, as cantigas de roda com movimentações específicas e temas variados do cotidiano infantil se apresentam como: rodas de escolha, quando “uma ou mais crianças escolhem outra ou outras para substituí-las no centro da roda ou na execução de algum gesto ou tarefa determinada pela brincadeira”; rodas dramáticas, em que há uma representação da história contada pela letra

da música; rodas de movimentação específica, que apresentam características diferentes das citadas anteriormente ou integram “características de mais de uma brincadeira”; e as rodas de verso, “compostas por refrão, cantado em grupo, e verso, cantado individualmente” (*Ibid.*, p. 120-124).

1.2. A Música Tradicional na Escola

O Brasil, em sua dimensão, não pode ser tratado como único e singular, bem como suas manifestações – diversas em cores, sons, movimentos e sotaques. Romeu (2013, p. 11) afirma que:

Pelos quintais do Brasil profundo, de dentro, são muitos os lugares onde ecoam cantigas de roda que lembram barquinhas que ameaçam virar, benzinhas que partiram deixando saudades, épocas de peneirar farinhas e fubás. São lugares que intimamente conjugam os verbos cirandar, versar e viver.

E é nessa dimensão, tratada na singularidade, que se formam os repertórios da tradição e que não devem ser esquecidos na contemporaneidade, nas metrópoles. Hortélio (2014a, p. 279) afirma que:

O desaparecimento da CULTURA DA CRIANÇA é um fenômeno característico do nosso tempo. O êxodo rural, o afastamento da Natureza, a vida nas cidades grandes, a falta de planejamento urbano e equipamentos inteligentes destinados à expressão e intercurso das Crianças entre elas mesmas, a televisão e os jogos eletrônicos, tudo isto vem dificultando o convívio das Crianças entre elas mesmas e desarticulando a CULTURA DA CRIANÇA.

A vida contemporânea arrasta as crianças para uma dinâmica cotidiana de pressa e instantaneidade de ações, diálogos e convivência. O contato com outras crianças acontece, muitas vezes, somente no ambiente escolar, recheado de escolarização e escasso em momentos de deleite, desfrute, brincadeiras livres, correria, música. Nesse universo, as brincadeiras cantadas, o movimento espontâneo e o brincar de “fazer de conta” dão lugar as tarefas escolares e o tempo livre é dimensionado muitas vezes pelo aparato eletrônico – como *tablets* e *smartphones* – que conduzem a comunicação e a brincadeira. A música criada pela/para criança, que outrora embalava as infâncias e, como afirma Amaral (2012, p. 153), propiciavam “uma profunda experiência da construção coletiva” dá lugar ao pronto, consumível, descartável.

A escola também deve assumir os papéis de guardião e difusora dessas tradições, dessa música do imaginário infantil, chamadas pela autora (*Ibid.*, p. 152) de “*hits* atemporais, filtrados pelo tempo, esculpidos pela memória”. As cantigas de roda e brincadeiras cantadas devem fazer parte do ensino de música da escola básica brasileira e, conseqüentemente, serem vivenciadas como forma de expressão popular, que favoreça a imersão da criança pela diversidade da música e movimento no Brasil. Destacamos a necessidade do ensino de música se adequar a realidade socioeducativa e cultural, buscando nas tradições e nas releituras da música vivenciada no contexto a valorização da diversidade. Assim, as experiências cotidianas das crianças, das suas culturas, devem ser respeitadas e legitimadas no espaço escolar.

Quando trazemos a música tradicional da infância para o contexto escolar, oportunizamos uma aprendizagem musical que se inicia no local, na raiz – para que saibamos sempre para onde voltar – e que nos leva a outros lugares, tempos e sonoridades, ao reconhecermos “a dinâmica de desenvolvimento, o ‘tom’ particular de cada manifestação”, para que possamos “sentir e compreender o fenômeno musical brasileiro em extensão e profundidade,

buscando inclusive novas transposições, desdobramentos, e uma prática criadora que levará a uma ampliação crescente o nosso vasto e diferenciado patrimônio musical” (Hortélio, 2014a, p. 274-275).

2. Diálogos Metodológicos

Procuramos ultrapassar a vivência musical que somente ensina música europeia, erudita, branca e masculina. Nos deparamos cotidianamente com questões contemporâneas sobre o ensino de música e a dialética que se propicia ao pensarmos esse ensino a partir de uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e inclusiva. Nesse contexto, o ensino de música pode ser compreendido como os processos de vivências musicais que promovem abertura ao universo sonoro das crianças e das comunidades; ao legitimar o encontro da tradição com a releitura, das práticas musicais de diferentes tempos e lugares com as práticas musicais das comunidades. Dessa forma, um leque de possibilidades se abre para a atemporalidade das infâncias, reconhecendo o valor do brincar e da diversidade sonora da tradição, reafirmando “o significado e a importância que tem a prática desses Brinquedos, ou seja, da Música da Cultura Infantil, da Música Tradicional da Infância para o sentido de pertencimento e a identidade cultural de nossas Crianças” (Hortélio, 2014b, p. 15).

Os caminhos metodológicos escolhidos falam das experiências vividas e da apropriação da realidade. Nesse diálogo metodológico pretendemos caminhos singulares, na medida em que não podem ser tratados como percurso predeterminado – a ser seguido a partir de orientações prescritas. Ao pensarmos na criança como *performer*, compreendemos suas ações musicais como quem faz, cria, interpreta e reinventa – brinca de música. Afinal, o brincar deve ser pressuposto básico e essencial da vivência musical pois, como afirma Winnicott (1975, p. 63), “o natural é brincar”. Nesse cenário, o brincar é tratado como relação interpessoal, que ultrapassa a brincadeira como ferramenta pedagógica ou instrumento de ensino. Uma ação que tem papel fundamental “na criança em crescimento, tanto para o desenvolvimento de sua autoconsciência, consciência social e de mundo, quanto para o desenvolvimento de seu autorrespeito e autoaceitação” (Maturana e Verden-Zöller, 2004, p. 224).

Assim, podemos afirmar que brincar de cantar, de roda, de jogos gestuais – de música – promove o desenvolvimento, a aquisição da autonomia, a percepção de mundo. Em relação ao ambiente musicalizador da escola, as crianças devem ter acesso aos repertórios da música tradicional da infância, aprender música a partir do contexto local, valorizar as tradições do lugar para expandir sua musicalidade no (re)encontro com outros sons, outras maneiras de fazer música. Um ensino de música que aconteça a partir da experimentação, criação e fazer artístico.

Entretanto, muitas das práticas pedagógico musicais ainda perpetuam a música de tradição como “função decorativa”, em apresentações que seguem um calendário festivo de atividades, um “folclorismo exagerado” (Lühning, 1999, p. 55). Tais momentos na escola, muitas vezes, têm como foco o produto final e uma *performance* desconectada da tradição, quando as crianças são levadas a aprender uma música e seus gestos para determinada apresentação, que pretende mostrar aos pais e comunidade escolar “modelos estereotipados muito longe da vivacidade que as manifestações naturalmente têm” (*Ibid.*, p. 55).

Propomos uma prática musical que seja significativa na medida em que reconheça e

valorize as inter-relações do material sonoro e seu significado para as crianças, que valorize as culturas populares, as músicas dos povos, as músicas do mundo. Ramalho (2003, p. 50) aponta a necessidade de repensar as “múltiplas culturas” das crianças nas abordagens musicais. Um ensino “multimusical”, que reconheça a música tradicional e os valores que ela agrega, bem como os conceitos musicais que fazem parte de sua estrutura.

As brincadeiras de roda e as brincadeiras cantadas são fenômenos culturais diversos, que se desenham melódica, rítmica e gestualmente a partir de um *espaço-tempo* singular. Os movimentos de (re)criação, compartilhamento, *performance* e conservação acontecem de maneira própria, pela comunidade e especialmente pela imitação, pela oralidade. As cantigas viajam pelo tempo e espaço, reconfigurando-se e transformando-se – acompanhando a dinâmica das crianças, dos lugares, das culturas.

A prática musical se inicia, dessa forma, pelo movimento, pela cantiga, pela imitação do gesto – brincando de música, de roda. Assim, muitas músicas surgem a partir do movimento e outras tantas têm suas danças e gestos a partir do impulso musical. A partir desse entendimento, as experiências musicais não se fundamentam pela aprendizagem dos conceitos musicais, mas sim dos elementos que compõem a música.

Compreendemos o desenvolvimento musical a partir do conceito *Mousike*, “termo grego que descreve uma estreita relação entre a música, a dança e a palavra” (Haselbach, 2011, p. 78). A música nunca é música sozinha (Orff, 1978) e se encontra sempre em conexão com o movimento e com a fala. A música tradicional da criança é música que se canta, se embala, se dança e se brinca com a rítmica. As crianças aprendem pela imitação e, ao imitarem corporalizam “códigos, padrões, fórmulas, estruturas”, para depois partirem para a releitura e criação (Ramalho, 2003, p. 50).

Nesses processos de *aprender ensinar* (Alves, 2001), a linguagem da música de tradição se configura primeiramente pelo fazer – aprender música fazendo. Se inicia pelo repertório das crianças, denominado de capital cultural (Bourdieu e Passeron, 1975), e que, baseados no compositor e pianista americano Bill Evans, chamamos também de Mente Musical Universal do indivíduo, do grupo, do contexto. Uma música que dialoga com cada sujeito e o coloca frente a sua cultura, aos seus saberes e costumes – a identidade musical. As cantigas de roda e as brincadeiras cantadas constituem a Mente Musical Universal de cada lugar, cada comunidade e, nesse contexto, as dimensões que procuramos desenvolver a partir da experiência musical são: a rítmica, a melodia, a história, os gestos e o jogo.

Tais dimensões acontecem de maneira conjunta e não fragmentada ou hierarquizada. Como organização cognitiva, procuramos estabelecer alguns apontamentos sobre cada uma delas e possibilidades no trabalho musical com as crianças. Silva (2012, p. 159) atesta que:

O repertório da música tradicional da infância tem o tamanho da criança. A melodia respeita a tessitura vocal e a rítmica, cabe no seu corpo. Quando penso em educação musical para criança, me vem essa música que está pronta, que foi inventada muitas vezes por elas, que têm a delicadeza que elas precisam.

Dessa forma, podemos dialogar acerca de estratégias metodológicas para o ensino da música a partir do repertório da música tradicional da infância. Conforme sinalizado anteriormente, as cantigas de tradição brasileira apresentam grande influência lusitana, “no entanto, os ritmos e danças africanas deram um tempero mais brejeiro ao legado lúdico

brasileiro” (Guerra, 2009, p. 2). A *rítmica* das brincadeiras cantadas e de roda apresentam especial sincopado melódico, bem como na tradição percussiva corporal. Assim, procuramos trabalhar as células rítmicas com palmas, pequena percussão e voz, acompanhado ao pulso que se sustenta no ritmo dos pés batendo no chão. As possibilidades de jogos de mãos, criação com pequena percussão e/ou objetos sonoros podem ser exploradas a partir da vivência dessas músicas. As crianças corporalizam os ritmos, as células rítmicas e criam novos padrões ou diferentes maneiras de se executar, para só depois saberem sobre as figuras musicais, a escrita musical e os padrões rítmicos utilizados.

A *melodia* da música tradicional da infância cabe no corpo da criança, pela métrica e tessitura, podendo ser cantada com tranquilidade, já que não oferece desafios tonais e/ou intervalares intransponíveis. Dessa forma, brincamos com as melodias, respeitando as características da voz das crianças e trazendo possibilidades de brincar a partir de movimentos ascendentes ou descendentes, de onomatopeias e com diferentes maneiras de dar voz ao encantamento infantil. As brincadeiras cantadas e de roda são de tradição tonal ocidental, com intervalos pequenos e que permitem um desenho vocal para a afinação da voz, para um trabalho vocal a partir de um repertório infantil.

Todas essas cantigas têm *histórias* que merecem ser contadas, contextualizadas e dramatizadas. São letras que nos remetem a castelos, grandes lutas, príncipes e princesas – um universo carregado de simbologias de um tempo pretérito, de costumes laborais e de tradições culturais. As histórias marcam tempos e espaços, fatos e personagens – rico espaço para a dramatização, para a criação de movimentos, coreografias e diferentes possibilidades interdisciplinares – nas redes que se tecem a partir das experiências com as outras artes, com a língua materna e a matemática, e com os estudos sociais e naturais. Vigotsky (2003, p. 85), afirma que o drama se baseia na ação, quando as crianças podem criar representações. Assim, o drama “une de modo mais próximo, eficaz e direto a criação artística com as vivências pessoais”.

Todo o drama, o cantar e contar histórias da música envolve o *gesto*. O historiador brasileiro Luís da Câmara Cascudo (1976, p. 6) afirma que:

O Gesto é anterior à Palavra. Dedos e braços falaram milênios antes da Voz. As áreas de Entendimento mímico são infinitamente superiores às da comunicação verbal. A Mímica não é complementar, mas uma provocação ao exercício da oralidade. Sem gestos, a Palavra é precária e pobre para o entendimento temático. Antes das interjeições primárias, a Mão traduzia a mensagem útil.

Podemos compreender o gesto como inerente as brincadeiras cantadas e de roda. Bater palmas e pés, colocar as mãos na anca, rodopiar as saias, fazer saudações... gestos que contam a história, que inconscientemente ou intencionalmente levam a música para o universo infantil, comunicam, imitam padrões e compartilham condutas. Se música nunca é música sozinha, o movimento conta histórias musicais e embala as cantigas das crianças.

As crianças apresentam um repertório de cantigas, movimentos, gestos, histórias e, ao darmos significado a esses conhecimentos, podemos enriquecer e ampliar esse acervo melódico e de conhecimento a partir da vivência musical. Ramalho (2003, p. 50), afirma que “os significados musicais que construímos socialmente estão relacionados à nossa experiência com música”, e que devemos partir dessa bagagem, desse repertório de significados musicais para expandir o universo sonoro das crianças.

As brincadeiras cantadas e de roda, pela própria tradição oral e popular, se transformam com o tempo e pelo tempo, se recriam e ganham significados diferentes em cada contexto – de tempo e de espaço. A música de tradição não se baseia no produto, mas é o processo criativo que a move – pelo *jogo* que, de caráter social e natureza lúdica, “se inicia sem se saber o resultado” (Mosca, 2009, p. 38).

Vigotsky (2003, p. 87), reafirma Petrova quando diz que o jogo é uma “forma dramática primária caracterizada pela valiosíssima peculiaridade de que o artista, o espectador, o autor, o cenógrafo e o editor do trabalho estão unidos na mesma pessoa”. O autor ressalta a maneira livre de se jogar, onde o momento é o vivido, o instinto do jogo é quem comanda a ação, pois “não se deve esquecer que a lei básica da arte criadora infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto do trabalho criativo, mas no próprio processo” (*Ibid.*, p. 88).

Enquanto a criança joga de música e com ela, experiencia ritmos e estilos diversos, reconhecendo a diversidade da música brasileira, pois as cantigas de roda são

Brincadeiras cantadas que trazem uma incrível diversidade de temas, disposições no espaço, formas de brincar, coreografias, andamentos e características musicais. Existem rodas de escolha ou rodas do bem querer que trazem uma ou mais crianças ao centro, para carinhosamente escolher outra na roda que a substituirá; as rodas de movimento, que de forma imitativa ou não, sugerem movimentações diferentes, passam anéis, pedras, limões, bolas ou se transformam em estátuas; as rodas dramatizadas, que contam e representam histórias e as rodas de verso [...]. Essas brincadeiras cantadas são também feitas em filas horizontais e verticais, serpentinas e semicírculos (Silva, 2012, p. 148).

3. Considerações finais

A educadora e musicóloga Lydia Hortélio (2014b, p. 15), coloca ênfase no “significado” e na “importância que tem a prática desses Brinquedos, ou seja, da Música da Cultura Infantil, da Música Tradicional da Infância para o sentido de pertencimento e a identidade cultural de nossas Crianças”. Uma música que, outrora vivenciada pelas crianças nas ruas e quintais, nas comunidades, deve ser trazida para o contexto escolar como estratégia metodológica para o ensino da música e valorização da cultura popular.

A educação musical das crianças – como campo de experiências sonoras, espaço de criação artística e lugar de desenvolvimento do acervo sonoro – deve se relacionar com a música popular, das comunidades, dos salões, das salas de concerto, das ruas. Enfim, compartilhar a música do mundo, da atemporalidade da produção musical e das obras como patrimônio da humanidade, que deve ser aprendida e ensinada na escola, já que:

A Música é uma lei do Universo: ela está na harmonia das esferas, no movimento dos ventos, na maré que enche e vaza, no marulhar das ondas, no canto dos pássaros, na Cultura de todos os povos e nos Brinquedos de nossas Crianças... (Hortélio, 2014b, p. 16).

Os diálogos proporcionados pela música tradicional da infância nos remetem a um fazer musical contextualizado, de significados e de pertencimento. Um rico material musicalizador, onde a música e o movimento se tornam elementos do fazer musical. Dessa forma, podemos afirmar que a música tradicional não pode ser considerada na aula de música como a única fonte sonora para a vivência musical, mas nossa proposta é o do diálogo com esse acervo popular de música feita pela/para criança, e que deve ser reconhecida e valorizada nos processos de *aprender ensinar* música na escola básica.

Referências

- Alves, N. (2000). Tecer conhecimento em rede. In Alves, N. & Garcia, R. L. (orgs.), *O sentido da escola* (2. ed.) (pp. 81-110). Rio de Janeiro: DP&A.
- Amaral, R. (2012). Música na escola. In Jordão, G., Allucci R. R., Molina, S. & Terahata, A. M. (coords.), *A música na escola*. (pp. 152-153). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Andrade, M. (1989). *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília, DF: Ministério da Cultura; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Cascudo, L. C. (1976). *História dos nossos gestos*. São Paulo: Melhoramentos.
- CNFCP (2004). *Tesouro do Folclore e Cultura Popular Brasileira*. Retrieved from <http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/apresentacao.html>
- Guerra, D. (2009). Corpo: som e movimento. Redescobrimos Brinquedos Cantados na Africanidade Brasileira. *Revista África e Africanidades*, (5), 1-6. Retrieved from www.africaeaficanidades.com
- Haselbach, B. (2011). Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza en el Orff-Schulwerk. In Haselbach, B. (Ed.), *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk* (pp. 71-78). Vitoria-Gasteiz, España: Agruparte.
- Hortélio, L. (2014a). Música Tradicional da Infância. *Reflexão & Ação*. 22(1), 273-282. Retrieved from <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/4637/3268>
- _____. (2014b). Estrelinha, linha, linha! In Silva, L., *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba* (pp. 13-19). Carapicuíba, São Paulo: Zerinho ou Um.
- Lühning, A. E. (1999). A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS*, 1, 53-61. Retrieved from www.ictus.ufba.br
- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Mosca, M. O. (2009). *Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente* (Unpublished master's thesis). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. New York: Schott Music Corp.
- Ramalho, E. B. (2003). Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, (8), 47-52.
- Romeu, G. (2013). Cirandar, versar e viver. In Brito, T. A., *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil* (pp. 11-13). São Paulo: Peirópolis.
- Silva, L. (2012). Cultura da infância, música tradicional da infância. In Jordão, G. et. al. (coords.). *A música na escola* (pp. 146-151). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- _____. (2016). *Música tradicional da infância – características, diversidade e importância na educação musical* (Master's thesis, Universidade Estadual de Campinas). Retrieved from www.repositorio.unicamp.br/bitstream/.../1/Silva%2C%20Lucilene%20Ferreira%20da_M.pdf
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. (6.ed.). Madrid, España: AKAL.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- <http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

Rock'n Roll: uma perspectiva de expressão e criatividade musical com crianças

Paulo Sérgio Lacerda de Albuquerque
Escola de Música
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil
paulolacerda30@hotmail.com

Resumo Partindo da perspectiva de um processo educacional significativo e dinâmico na escola de educação básica, o educador musical necessita buscar diferentes estratégias que lhe deem subsídios eficazes para que a sua prática docente seja articulada com a realidade do seu campo de atuação. Diante da troca de experiências entre o professor da educação básica (supervisor do PIBID – Programa de Iniciação à Docência) e os bolsistas do subprojeto de música do programa, o presente trabalho tem a finalidade de relatar os resultados de uma práxis pedagógico-musical no processo de expressão e criatividade dos alunos realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal do Natal, Rio Grande do Norte/Brasil. A prática pedagógico-musical se desenvolveu através do filme “Escola de Rock”, onde após a sua apreciação, foram discutidos estilos musicais, especificamente o Rock’n Roll. Posteriormente, identificou-se os principais instrumentos do estilo e cada aluno personalizou os desenhos dos mesmos em papel. Formou-se um grupo de alunos para simular uma banda de Rock, transformando uma canção popular infantil no estilo estudado. Esta atividade levou os alunos da educação básica a desenvolverem elementos musicais como percepção de diferentes estilos, timbres, ritmos e melodias, como também expressão e criatividade. Além de outros aspectos da formação global como a atenção, prontidão e socialização. Realizada através de uma forma motivadora e lúdica, essa atividade trouxe como resultados contribuições significativas e consistentes no processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos: professor supervisor, licenciandos bolsistas e alunos da educação básica. Dessa maneira, podemos constatar a eficácia do PIBID no processo formativo do educador musical, bem como na formação global do aluno da educação básica.

Palavras-chave ensino-aprendizagem; ensino infantil; PIBID Música; educação Musical; Rock’n Roll

Abstract Starting from the perspective of significant and dynamic educational process in a basic education school, the musical educator needs search distinct strategies that give effective subsidies that your teaching practice be articulated in your reality. In view of simultaneous exchange of experience among basic education teachers (supervisor of PIBID – Programa de Iniciação à Docência) and the Scholarship holders of subproject of music program, this present paper aims to reflect on the results of the praxis of process pedagogic-musical of student’s expression and creativity fulfilled with a class of 3rd year of elementary school of a public school from Natal’s municipal network, Rio Grande do Norte/Brazil. The activities developed through the movie “School of Rock”, where after the appreciation, musical styles are discussed, especially Rock’n Roll. After, main musical instruments of rock and roll were identified and each student customized their drawings on paper. Groups were formed for simulate bands of Rock, transforming infantile popular songs on the style that was studied. This activity took the basic education students to develop musical elements as perception of many musical styles, stamps, rhythms and melodies, as well as expression and creativity. Beyond the other aspects of global formation as attention, promptitude, socialization. Fulfilled in a motivating and playful way, this activity brought as results significant and consistent contributions on the process teaching-learning of all those involved: professor-supervisor, scholarship holders and basic education students. So, we can do a verification the efficiency of PIBID in the formative process of musical educator, as well as in the basic education student’s global formation.

Keywords teaching-learning; Kindergarten; PIBID music; musical education, Rock ‘n Roll.

Introdução

Numa perspectiva global sobre o conceito e a aplicabilidade da educação, entende-se, por essa, uma ideia de formação regular e processual do ser humano em suas fases vitais de crescimento, numa finalidade primordial que é o desenvolvimento da habilidade do convívio e das relações coletivas entre os indivíduos, reconhecendo e assumindo os papéis existentes na cultura a qual se faz pertencente.

Dada a importância da presença da educação na sociedade como um todo, boa parte dos países do globo a adotaram como um direito constitucional inalienável, apoiando-se também no legislativo afim de regulamentar e torna-la efetiva e em constante processo evolutivo, caminhando lado a lado com o desenvolvimento da sociedade. No Brasil, tem-se como direito social a educação, resguardada pela Constituição Federal brasileira 1988, dizendo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação escolar no Brasil é composta por modalidades e níveis. Nos níveis, encontramos a Educação Básica, que compreende o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e o Ensino Superior, abrangendo *Latus sensu* e *Stricto sensu* (Brasil, LDB, 1996).

No que se refere a Educação Básica, a arte é inserida como um integrante do currículo regular de ensino, segundo BRASIL (pág.10, LDB, 1996) “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Respalhada pela Lei nº 13.278, de 2016, destacamos, neste contexto, o ensino da Música como componente que integra as Artes junto as Artes visuais, Dança e Teatro.

Na busca pelo aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica em suas respectivas áreas, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado a partir de políticas públicas tecidas em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de acordo com Queiroz e Penna (2012). No ano de 2007, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através do edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007 (EDITAL DO PIBID, 2007), ingressou no PIBID seis subprojetos nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia e Música. Sendo o subprojeto música da UFRN o primeiro do Brasil. Desde então o PIBID Música tem auxiliado os licenciandos a vivenciar a realidade das escolas públicas do ensino básico no país a partir das experimentações em sala de aula junto aos supervisores do subprojeto.

Nesse contexto, o presente trabalho tem a finalidade de relatar os resultados de uma práxis pedagógico-musical no processo de expressão e criatividade dos alunos realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal do Natal, Rio Grande do Norte/Brasil.

1. Aspectos metodológicos

O presente estudo trata de um relato de experiência de uma atividade desenvolvida através do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolvido na Escola Municipal Professora Maria Cristina

Osório Tavares, localizada no bairro Felipe Camarão na Cidade do Natal/RN, realizado em uma ação conjunta entre a docente Sthela Gomes (supervisora do subprojeto) da escola e dois discentes bolsistas do PIBID Música UFRN.

As atividades foram realizadas em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental II composta por 26 alunos, no ano de 2015. Todas as ações ocorreram com a participação dos dois bolsistas e da supervisora do subprojeto PIBID Música UFRN, sendo realizadas sempre nos horários (dois blocos seguidos de 50 minutos cada, um encontro por semana) referentes à aula de Música da turma.

1.1 Das atividades preliminares à inserção do gênero Rock n' Roll

A ideia principal da inserção do gênero musical Rock n' Roll se deu de forma natural, surgindo a partir da aplicação de algumas atividades anteriores, referentes ao conteúdo de organologia musical, como por exemplo, de percepção de instrumentos musicais a partir da utilização de áudios reproduzidos em um aparelho de som portátil disponibilizado pela docente supervisora Sthela, o que levou a adaptação da mesma atividade de percepção sendo voltada, agora, para a identificação de gêneros musicais e seus instrumentos.

Partindo da atividade de percepção de gêneros musicais e seus instrumentos, que consistia na audição de trechos de músicas de alguns conjuntos musicais, variando desde o Samba, Forró, Reggae, Bossa Nova, Música Eletrônica, Rock n' Roll, dentre outros. Observou-se o entusiasmo das crianças quando o gênero musical Rock n' Roll era reproduzido, propiciando aos alunos um momento de expressão da animação que sentiam por meio da imitação de componentes de uma banda de Rock, como guitarrista e o baterista, o que levou a ideia de projetar o filme "Escola de Rock" para a turma, que intensificou ainda mais o interesse das crianças pelo estilo musical.

1.2 De uma breve história do Rock n Roll à apreciação do filme "Escola de Rock"

"(...) As novidades e a alienação da existência urbana, a ausência do lar rural e da família – e de seu apoio emocional e material - ajudaram a criar o cenário no qual o blues urbano floresceu" (Friedlander, 2006, p.32). Nesse contexto pós Segunda Guerra Mundial, a sociedade se redescobria, se reinventava. Uma parte oprimida e marginalizada do corpo social estadunidense encontrava, na música, um viés de expressão dos sentimentos e necessidades internas. Da fusão entre a cultura norte americana com a africana, trazida pelos escravos, nascia o blues, marco inicial para a concepção do Rock n Roll.

Nessas circunstâncias, circundados pela apreciação de trechos de músicas de gêneros que influenciaram na construção e que foram desenvolvidos até a concepção do gênero Rock n Roll, aos alunos fora apresentado um pouco da cultura e da história que compreende esse estilo musical.

O Rock é um gênero musical dançante, empolgante, de grande impacto emocional e expressivo. Como aborda-lo em sala de aula, sem guitarras, baixos elétricos, baterias, amplificadores e isolamento acústico? Minha preocupação é que não se crie uma caricatura de Rock nem se reduza tudo a sensações de apreciação e história (FRANÇA, 2012).

Consecutivamente, para aprofundar as crianças no contexto do Rock de maneira lúdica, e compactuando com as ideias de Cecília Cavalieri, decidimos projetar o filme estadunidense "Escola de Rock".

Lançado em 2003, criado por Mick White, o filme conta a história que gira em torno do

guitarrista de Rock chamado Dewey Finn (interpretado por Jack Black), que, após ser expulso da sua antiga banda, se apresenta como professor substituto, tomando a identidade do seu colega de apartamento, aceitando trabalhar em uma escola de renome afim de conseguir dinheiro para pagar a sua parte no aluguel. Depois de testemunhar o talento musical de seus alunos de quinta série do ensino fundamental, Dewey forma uma banda com eles para vencer o próximo evento de nome “Batalha das Bandas”.

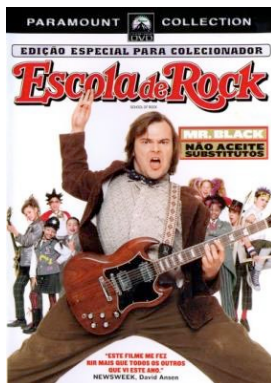


Figura 1. Capa do DVD do filme assistido pelos alunos

1.3 Das atividades aplicadas a partir do filme

Após apreciação do filme, foi realizada uma atividade individual de perguntas e respostas, onde os alunos descreveram, em uma das questões, a parte preferida do filme. Em maioria, o momento da apresentação dos alunos junto ao professor de música no evento batalha das bandas, foi o escolhido.

Em decorrência da empolgação e interesse da turma com o gênero Rock n' Roll, os bolsistas levaram seus próprios instrumentos para demonstração em sala: guitarra com acessórios (pedaleira, palheta, correia), baixo elétrico, teclado, partes de bateria e instrumentos de percussão. Em seguida foi aplicada uma atividade que consistia na confecção de instrumentos musicais. Visto as limitações de recursos destinados a área da educação básica, das alternativas pensadas, foi escolhida a dos materiais de fácil acesso, como impressões em papel A4, lápis de cor e tesoura.



Figura 2. Alunos confeccionando os instrumentos de uma banda de Rock em papel A4.

Após a confecção dos instrumentos, a professora Sthela teve a ideia repentina: separar a

turma em grupos de quatro alunos para que cada um escolhessem um instrumento. Eles teriam que escolher uma música do folclore brasileiro e transforma-la no estilo Rock Roll. Assim, cada aluno fingiria tocar o instrumento escolhido e catar a música sempre com a presença dos bolsistas em cada apresentação.



Figura 3. Apresentação dos alunos em grupo simulando uma banda de Rock Roll.

2. Considerações Finais

Numa linha consecutiva de atividades planejadas e realizadas com a turma, começando pelo exercício da percepção de instrumentos, seguido da de gêneros musicais, da apreciação do filme “Escola de Rock” até a aula anterior ao momento da confecção dos instrumentos, foi possível observar que o nível de interesse dos alunos quanto as práticas circundantes ao gênero musical Rock n’ Roll, gradativamente, era intensificado. Partindo desse fato, a atividade planejada de construção e confecção dos instrumentos musicais foi posta em prática, vencendo os obstáculos quanto aos recursos financeiros destinados à aquisição de materiais mínimos adequados para a execução de um trabalho mais elaborado, alcançando o objetivo mais importante almejado pela equipe: o desenvolvimento da criatividade, expressão individual e coletiva, atenção, prontidão, socialização, com base a dicotomia corpo e mente pensadas por Dalcroze (Penna et al, 2012, p. 31).

Munidos das impressões de figuras de guitarra, baixo e teclado disponibilizadas pela professora Sthela, os alunos pintaram os instrumentos dispostos nas folhas A4 com seus próprios lápis de cor, ação que criou um elo entre o aluno e a gravura do instrumento mediante a expressão artística.

2.1 Uma perspectiva de criatividade e expressão com crianças

Na tentativa incessante pela busca da troca de conhecimentos com seus alunos em sala de aula, da maneira mais natural possível, o professor de música está constantemente de encontro com obstáculos que o desafiam a se inventar e se reinventar. Afim de alcançar seus objetivos pedagógicos, se encontra na situação a qual se faz uso a do intuito de estimular motivação intrínseca em si e em seus alunos através da criatividade para continuar em sua jornada. Sendo assim,

Os compromissos com a prática da criatividade em sala de aula, são os suportes essenciais para a formação do professor de música na atualidade; consistindo na outra variável da Matrix proposta, como indicativo de que se trata de um recurso pedagógico que garanta a indissociabilidade entre o educador musical criativo e a aprendizagem musical criativa (Leão, 2015).

Dada a importância da criatividade no processo educacional, Nachmanovitch (1993, pg. 49) defende que não há aprendizado ou evolução do mesmo sem diversão, pois é no

<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

divertimento que nasce a arte original a partir das ferramentas técnicas do conhecimento que são fornecidas previamente e que, também, são provenientes da diversão. Nesse contexto, a primeira parte da atividade, que foi pensada e aplicada após a apreciação do filme “Escola de Rock”, consistia na construção do instrumento de papel pelas próprias mãos dos alunos, partindo de suas respectivas ações criativas baseadas na vontade particular de cada um de como brincar e utilizar os recursos disponibilizados, no intuito de, após se organizarem em grupos de 4 a 5 alunos para pensar na proposta de transformar uma música folclórica brasileira no estilo musical Rock n’ Roll, apresentarem a sua performance criativa e expressiva, de maneira coletiva, para a turma, consistindo a segunda parte da atividade.

De modo geral, o projeto buscou, através da ludicidade e da criatividade intrínseca, proporcionar um olhar diferenciado para o fazer musical, pautado na expressividade, de maneira original, fugindo dos padrões comuns estabelecidos entorno das estruturas convencionais de uma banda de Rock, bem como das práticas educacionais tradicionais que habitam as salas de aula.

2.2 A importância do PIBID na formação docente

A partir dessa experiência na Escola Básica como discente da licenciatura em Música e, principalmente, como bolsista do PIBID Música, destaco não apenas a importância do subprojeto música no despertar do educador musical, que habita dentro do aluno bolsista, a partir da oportunidade da vivência da realidade das escolas brasileiras vinculadas ao programa de iniciação à docência, junto à equipe de supervisores e coordenadores que sempre buscam extrair o melhor dos seus bolsistas e estimular a capacidade de ir além dos métodos existentes afim de realizar uma aula mais criativa e atrativa, atrelando ainda mais experiência no processo formativo dos mesmos; mas também à formação global do aluno da educação básica, que veem na aula, que é contemplada por participantes do PIBID, oportunidade de aprendizado lúdico e criativo que abrem portas para a expressividade, socialização com a turma e prontidão para tornar a aula cada vez ainda melhor com a participação de todos pelo todo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar à música, pois sem ela, já haveria sucumbido por terra. Aos meus queridos mãe Saffira e avô Lacerda pela paceria nesta longa trajetória não orquestrada chamada vida. À minha adorada namorada Rute que me deu forças para escrever este trabalho.

Referências

Brasil (1988). *Constituição*, art. 205.

Brasil (1996). *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Brasil (2016) *Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.

Edital do Pibid (2007). *Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007*. Brasília.

França, C. C. (2012). *Riffs forever: O rock na sala de aula. Música na Educação Básica*. Londrina, V.4, n.4.

Friedlander, P. (2006). *Rock and Roll: Uma historia social*; tradução de A. Costa. São Paulo, Editora Record, 4. ed.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

Júnior, L. (2015) Criatividade Musical (online). Disponível em:
<http://musicaplenua.com/criatividade-musical/>. (consultado).

Leão, E. (2015). *Formação de Professores de Música: Rumos Atuais*. Revista Diálogos (RevDia) V. 3, N. 2, JUL-DEZ.

Nachmanovitch, S. (1990). *Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. 4ª edição, Summus editorial. Tradução: Eliane rocha.

Penna, M. et al. (2012). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico] / Tereza Mateiro, Beatriz Ilari, (Org.). – Curitiba: InterSaberes, 2012, edição 1. – (Série Educação Musical).

Queiroz, L. R. S., & Penna, M. (2012) *Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música*. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, 2012. Disponível em:
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3662/2713>

Queiroz, L. R. (2010) *Música na escola*. Boletim Arte na Escola, edição 72, Março / Abril / Maio 2014 (online). Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726>.

From the idea to the final result: the process of pupils' musical creation

Rūta Girdzijauskienė
Klaipėda University Emilija Sakadolskienė
Lithuanian University of Educational Sciences
girdzijauskiene.ruta@gmail.com

Abstract Composition is one of the musical activities most widely investigated in scholarly literature and its analysis is based on the studies of the creative process. There is little awareness about the music composition process and the creative experience of single pupils, since the creations of children are different to the creations of adults. In the article the results of the research that sets out to reveal the peculiarities of the creative process of pupils' compositions are presented. Twenty inventories of the creative process of upper grade pupils' compositions and fifteen inventories of lower grade pupils were analysed. The study results revealed that creation of pupils' compositions can be defined as the process consisting of four stages: generation of an idea, research, testing and improvement of the first variant of the composition, presentation of the results of creation. Not all stages of the composition are equally important for lower and upper grade pupils. Different musical and life experiences influence both pupils' creative processes and the quality of composition.

Keywords composing, composition, creative process, upper and lower grade students.

Introduction

Music composition is the sphere of musical activity most closely related to creativity (Perkins, 1981; Weisberg, 1986; Balkin, 1990; Hickey & Webster, 2001; Webster, 2002; Hickey, 2003; Barrett, 2003; Girdzijauskienė, 2004; Running, 2008; Guderian, 2012; Hopkins, 2015). The importance of the creative process is recognized in the works of all authors who have investigated creativity (Girdzijauskienė & Penkauskienė, 2014). Therefore, it is not surprising that studies of the creative process carried out by pedagogues, psychologists, and philosophers (Wallas, 1926; Guilford, 1950; Torrance, 1966; Clark, 1986; Sawyer, 2006) have had a significant influence on the research of music composition.

In the literature, conceptual models of the process of music creation are most often presented, where specific stages of the creative process are identified. Wallas's (1926) model of creative process consisting of four stages (preparation, incubation, illumination, verification) is recognized as suitable for musical creation, however, it is also argued that this model is based more on theoretical considerations than on empirical research. Wallas' works have encouraged the creation of other models of creative process, including composition. For example, Sloboda (1985) presents the model of the process of music creation, covering four stages: creation of the holistic image of the composition, generation of the main idea of the composition, its development, presentation of the complete composition. Moor (2003) presents the creative model consisting of six stages: detection of an interesting problem, foreseeing an overall image of the composition, preparation of the first 'draft', its assessment and improvement, identification of positive and negative aspects of the final product, presentation of the results of creation. Hickey (2003) compares the process of creative thinking with the process of problem detection and highlights its following stages: flexible use of the means of musical expression, exploration, identification of the elements of the problem and selection of the most important ones.

By analysing in detail what happens during one or another creative process, Hickey (2003) claims that preparation for musical creation starts with the questions what I want to create, what instruments I intend to use, what style the composition is going to be. Wiggins (2003) has showed that before creating instrumental music pupils have to decide what instruments will be used and who will be playing them, what role one or another instrument will have in general architecture of the composition, what style/genre/form the composition will be, what its texture will be like. If it is going to be vocal music, a decision has to be made what text to choose. Later pupils experiment with music sounds, test various ways of creation, use familiar strategies of creation or invent new ones, generate and evaluate musical ideas, plan creative process, develop rhythmic and melodic motives, combine separate parts of the composition into a whole (Espeland, 2003). The repetition of musical motives and fragments of a musical work is not just a mechanical aim to memorize what has been created. At the same time it is the way to complement or to try out other variants of solutions. The whole composition is being constructed from fragments.

The authors who have investigated the process of creation of compositions also discuss what influences creation of compositions, what problems are encountered when teaching pupils to create music. According to Wiggins (2003), the level of pupils' musical culture, their experience in music, and cultural context influence the quality of pupils' compositions and creative process. Other internal and external factors influencing creation of compositions are also identified: traditions of teaching/learning in a classroom, methods and strategies applied by the teacher, the way of task presentation, teacher's expectations (Espeland, 2003); pupils' skills in playing an instrument, experience in music listening in school and out-of-school contexts (Staufer, 2002, Barrett, 2003); experience in music performance and creative activity (Elliott, 1995; Morin, 2002; Menard, 2015); the vocabulary of tonic and rhythmic derivatives that a child possesses (Gordon, 1993); excellence at school (Byrne, MacDonald, & Carlton, 2003); values cherished by teachers, examples of creativity (Clark, 1986).

Limitations of time and place for creative activities, complexity of assessment of creative works (Kennedy, 2002), lack of knowledge in music, insufficient culture of music performance in a classroom, physical environment of the classroom unfavourable to group and/or individual work (Menard, 2015); inadequate level of freedom for creation, too specific requirements to creation, limited teachers' experience in music creation; pupils' opposition when they are invited to improve, to correct their creation (Webster, 2003) pose challenges to teachers. According to Webster (2003), if a teacher presents strict instructions, then a pupil only follows them and does not make his/her own creative decisions. It is also likely that many teachers have not attended lessons of composition. Therefore, a pedagogue's suggestions how to develop or improve a composition are not based on personal practice. The teacher without experience in creative activity can only present a limited number of suggestions and advice. Lack of knowledge about pupils' creative process can demotivate pupils who create and at the same time can limit the development of pupils' creativity. Summarizing the analysis of the research on the process of music creation, we can state that music composition is the sphere, which has been quite widely studied. However, some theoretical and practical aspects of composition have not been sufficiently analysed. Given that various kinds of creation are possible (individual, in pairs, in groups), there is a lack of attention to the disclosure of differences and similarities from the aspect of the creative process. As Running (2008) claims, there is little awareness about the music composition process and the creative experience of single pupils, since the creation of children is different from the creation of adults (Barrett, 2003). During the research, problematic issues were raised: how do pupils create musical compositions? What questions and problems do

<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

they encounter? What decisions do they make while creating? What is characteristic to the process of music creation of upper and lower grades pupils?

The object of the research – the process of creation of pupils' music compositions.

The aim of this study – referring to the inventories of the creative process presented by upper and lower grade pupils to characterise the process of creation of music compositions.

Methodology of the research

The access of qualitative research has been applied to collect the data. Qualitative research allows for the understanding of how pupils perceive and construct social reality, how the meanings created by pupils influence their behaviour. In qualitative research the data expressed in oral form, statements, categories are analysed and subjectively evaluated (Creswell, 1998; Silverman, 2001). Twenty inventories of the creative process of compositions of upper grade pupils and fifteen inventories of lower grade pupils were analysed.

Upper grade pupils presented their description of creative process while creating compositions for a Lithuanian contest of pupils' music creation. The age of the pupils was from 15 to 18. There were 8 boys and 12 girls among contestants. Among 20 created pieces of music, 12 compositions of instrumental music, 5 songs and 3 examples of computer music were presented. The data was collected using *the method of free thematic essays*. The subjects were suggested to write an essay on the topic 'The Process of Creation of a Composition: from an Idea to the Final Result' (at least 300 words). The topic was formulated so that the content of the composition could reveal experiences of pupils' creative process; detect the elements of the creative process. Particularly the method of free thematic essay made it possible for pupils openly to express their experiences, difficulties encountered, value-related attitudes, and thoughts, notwithstanding content or form.

Lower grade pupils from two Lithuanian schools participated in the school project "I can create" and after it presented the ways how compositions were created. All pupils were the same age – 9 years old. There were 8 boys and 7 girls among them. The pupils of this age group presented 10 compositions of instrumental music and 5 songs. Similarly to upper grade pupils, the youngest participants of the research were also asked to describe the process of creation of the composition. The essay 'How I create music' was written during music lesson. The teacher explained the purpose of this task, gave some advice how to describe the process of creation in a more detailed way.

Qualitative analysis of the data was carried out having collected empirical information in the form of a text. Content analysis was used, which allowed obtaining information, understanding meanings, and the peculiarities of the subjects' life and worldview (Schwandt, 1997; Silverman, 2001). While categorizing and coding the essay texts of the subjects, *memos* (in accordance with the marked comments) helped to clarify the coded categories, and to substantiate the final analysis and interpretation of the data (Schwandt, 1997). Following the principles of ethical research, the authors of the quotes presented in the part of the analysis of the research results are coded in numbers from 1 to 20 (upper grade pupils) and 21-35 (lower grade pupils). Comparison of the process of creation of two age groups revealed both common patterns and differences of the process of creation of upper grade and primary pupils.

Results of the research

When analysing pupils' essays, attention was drawn to the fact that the process of composing starts from generation of an idea. It was described in the essays of almost all pupils. The stage of the search for a creative idea also is discussed in great detail in the works of authors analysing the process of creation of compositions. The analysis of pupils' creative works has shown that ideas are generated at very different moments; creation is inspired by various external and internal stimuli (Table 1).

Table 1 *External and Internal Stimuli of Creation of the Composition*

Upper grade pupils	Lower grade pupils
• Geopolitical situation; • Travel impressions; • Listening to the music of other composers or performers; • School task; • Coincidence; • Encouragement of the teacher; • Wish to express oneself.	• Encouragement of the teacher; • Nature impressions; • Fairy tales.

Comparing the descriptions of the first stage of creation, it appears that upper grade pupils were influenced by the widest range of stimuli. Both internal (a wish to express oneself, travel impressions, listening to the music of other composers) and external (school task, encouragement of the teacher) stimuli were important for pupils of this age. In some cases two or three types of stimuli were named. For example, in the statement below listening to the music of other performers and a wish to express oneself were equally important to young musicians.

'The idea to create this song was born when I was listening to the groups whose creation is significant as it tells about societal and social problems. My composition is very unstable, impulsive, and rhythmic. It really corresponds with my personality I think that compositions tell a lot about the composer, show his/her personality', 16.

All lower grade pupils have named only one reason to start composing. In most cases it was encouragement of the teacher. The statement of one nine-year-old participant could serve as an example.

'I have never tried creating before, but the teacher explained that it is not hard. She also said that I would certainly succeed in creating a composition. She said- 'just try'. So I tried, and I think I did it quite well', 25.

Both the idea of creating a composition and the titles of compositions by lower grade pupils are related whether to natural phenomena, or created following the motives from well-known fairy tales. The participants who have chosen the theme of natural phenomena have given their compositions very figurative titles, for example, 'Rain Dance', 'Snowflake Waltz', 'Travels of the Clouds', 'Mushroom War'. All music compositions have the element of program music.

While analysing the essays of pupils, the second stage of composing emerged. All pupils described the process of how they searched for the ways of implementation of the idea. The research, testing of the first variant of the composition was especially widely described by upper grade pupils. As can be seen from the data in the chart, pupils discuss what instruments could be chosen, who will perform music, what will be form, style, melody, rhythm, genre, harmony of the composition. For songwriters the questions of choice of the text and its concord with music arise. Primary school children were not very detailed in descriptions but also presented some information about the search of ways of composing according to the initial idea. The content analysis of the essays enabled to discern some directions of concern of the composing ways (Table 2).

Table 2 *Choices under Discussion by Pupils when Creating Compositions during the Research Stage*

Upper grade pupils	Lower grade pupils
• Instruments; • Form of the composition; • Music style; • Performers; • Genre; • Melody; • Rhythm; • Harmony; • Coherence between music and text.	• Mood; • Instruments; • The beginning and the end of the composition.

The most pertinent issue for almost all upper grade pupils-composers is what instruments could render their idea the best. Both the choice of instruments as well as of performers is associated with the idea of the composition, impression on the listeners, and character of the composition. The most detailed description and comprehensive concerns were detected while describing the process of choosing instruments (*'We chose trombone because wind instruments seemed mysterious to me... Particularly trombone gives softness, lightness, and calmness to the composition'*, 12), the form and harmony of the composition (*'I paid the greatest attention to harmony between individual parts of the composition. For me it was very important to create an interesting, dramaturgically effective composition'*, 20), the music style (*'I wanted to create a composition of modern music. I was always interested in contemporary art, starting from impressionism and ending in vanguard. I am fascinated by originality, interesting consonances, diversity of music of these styles'*, 7).

Almost all lower grade pupils took into consideration the mood of the composition (*'I wanted my music to be playful, radiant, light. Similar to summer rain, 26*). Mood for this age students is closely connected with chosen instruments, the title of the composition (*'Mushroom war takes place in the forest, this is why I chose wooden percussion instruments. Claves, sound boxes, shakers render the atmosphere of the woods, 31*). It is quite typical for pupils to start the composition from general idea and to think how it could be shown through musical sounds. The concern about the beginning of the composition plays the greatest role in realisation of the idea (*'The beginning had to be mysterious, telling about the start of the*

travel of clouds. First, clouds are thinking where to travel. Therefore, the beginning is calm, perhaps even gloomy”, 34).

It has been observed that creative process itself differs in each case. Almost all lower grade pupils created the composition from the beginning to the end in the first attempt. For upper grade pupils it took longer to create the composition. Some of them firstly wrote the main part of the composition, later the introduction and the end: *‘Everything was going very slowly. It took me almost five months to finish the composition. I created the beginning and the end after I had thematic material’, 3.* Others, having written down the composition, paid a lot of attention to its improvement: *‘Having put everything together, I listen to my composition for many times, then I hear its pluses and minuses that I can improve’, 6.* There were cases when the idea of the composition was put aside for some time and later work on it was resumed: *‘The melody of the prelude came to my head 2 years ago. Then its harmony was primitive. I did not develop the composition, but I started creating a new one. Some months ago I unexpectedly found the melody in the draft and I thought I should continue working on it’, 3.* There were also cases when the primary idea was developed consistently, at the same time supplementing it and completing the composition.

While creating, pupils encounter various problems. Lower grade pupils doubt about their abilities to create (*‘I do not know if I am a composer yet, I have never created before and now I doubt if I am capable of it’, 24*), the quality of the composition (*‘I was worried very much if my teacher would love the composition. My mum said that it was interesting. I think that I did quite well’, 28*). Only some of them expressed uncertainty about the use of musical elements. In general, lower grade pupils were satisfied with the offer to create music. Their creative process, judging from the essays presented, was fluent and joyful.

The creative process of upper grade pupils is accompanied by numerous doubts and uncertainties, such as completeness of the composition form, abundance of ideas and difficulties while selecting the most important one, lack of knowledge and musical competence. Independent work of the creators, search for information, a wish to close the gaps of musical competence is also valuable:

‘I had to consult serious books on music, encyclopaedias. I also had to see and communicate with my music teacher more often; to remember already known music genres and to find out about new ones. I found out a lot of new things and I understood that there was still much more to learn’, 5.

Experience in music is necessary for creation. From pupils' remarks it becomes clear that knowledge, including music style and genre that are used for creation, works of composers, music theory, potential of an instrument are important to the idea as well as to its realization. Not only understanding of technical potential of an instrument is related to the knowledge of the instrument, but also the level of complexity of the composition, as well as writing down the part in a sheet music.

Analysing the data, it was surprising how much attention both age group pupils devote to social context. Even in the beginning of the creative process a tendency to create something original, effective reveals: *‘I wished my composition could touch the heart of other people, would let them feel what I felt’, 2.* The opinion of other people (parents, peers, teachers) is also important during creative process. When the composition is developed, improved, comments and suggestions are taken into account. Sometimes even criticism gives an important impetus to create and/or improve the compositions: *‘I wrote the composition when*
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

I was angry with those who criticized my work, who wanted to cause negative feelings. I proved to myself that I can create', 19. However, recognition of others has the greatest effect not only on creative motivation, but also on intensity of the creative process and its quality: *'When in some events I saw that people liked my works, I decided to continue my music career'*, 6. In all cases opinion and evaluation of others are important to pupils.

Conclusions and discussion

Analysis of the inventories of pupils' creative process suggest that creation of compositions can be defined as the process consisting of several phases where some stages clearly stand out. Both age group pupils start from the generation of the idea; then they research how to implement it through musical sounds, test the first variant of the composition, and present the results of creation. Having compared the stages of the creative process of upper and lower grade pupils, only one difference was found. Unlike primary pupils, upper grade pupils pay a lot of attention to the improvement of the composition. Lower grade pupils do not give due consideration to this. Division of creative process into such stages is consistent with works of other authors (Sloboda, 1985; Weisberg, 1986; Balkin, 1990; Moor, 2003; Hickey, 2003; Wiggins, 2003; Burnard, 2012), who tried to identify the parts of the process of creation of compositions.

Analysing in greater detail the process of the composing of lower grade and upper grade pupils, some other differences were found. Upper grade pupils are characteristic of a greater number and more diverse stimuli to create music. They identify many and varied internal and external stimuli to create a composition, from geopolitical situation to the wish to express oneself. Extensive experience in music and life influences creative motives as well as variety and quality of compositions (Staufer, 2002; Morin, 2002; Menard, 2015). Meanwhile primary pupils specify only one reason for raising an idea, most often – the teacher's encouragement. Compositions of this age pupils have a specific name, and they could serve as an example of program music. Most often nature impressions and fairy tales become the stimuli for creation.

Exploring the ways of realization of a musical idea, upper grade pupils discuss a wide spectrum of means of musical expression. Instruments, form of the composition, music style, performers, genre, melody, rhythm, harmony, coherence between music and text (for song writers) are in the focus of their attention. Often those means are referred to as interrelated: the instrument played determines the choice of the melody; the choice of harmony is subject to the form of the composition. Meanwhile lower grade pupils while looking for the ways of realization of a musical idea specify a much lower number of possibilities: they discuss what could be the mood of the composition, what instruments could perform it, what could be the beginning and the end of the composition. This is natural because children of that age have less experience in music performance and creative activity (Elliott, 1995; Morin, 2002; Menard, 2015), the vocabulary of tonic and rhythmic derivatives that a child possesses (Gordon, 1993) is limited.

The research has showed that lower grade pupils usually create compositions from the first attempt and are unwilling to improve or adjust them. Meanwhile upper grade pupils create using different methods. Only some participants of the research indicated that the composition was created immediately. In the mean time others created extremely differently: they used the idea of the composition that was once unfinished, created and then changed the idea of the composition several times, systematically improved the composition.

Comparing the inventories of the creative process of both age group pupils it appears that depending on pupils' experience in music and in creation, on genre of creation, on the personality of the creator, the scope of creative process, time devoted to an individual moment of creation, the quantity of problems arising, the character of necessary help vary. As Burnard (2012) claims, there is no one musical creativity, but there are many of them, we can say the same about the process of creation of compositions.

The results of the research reveal the general pattern of creative process, simultaneously directing towards further research to find answers to the questions how the process of creation differs when pupils create music of a particular genre (vocal and instrumental, rock and country, vanguard and pop), when they create individually or in a group. In the light of the results of the research advice on how to encourage pupils to create compositions, how to help them in their creation could be formulated. When teaching composition it is appropriate to encourage all age pupils to create in those spheres where they have accumulated the greatest musical experience; to create for other performers or together with other pupils (this will provide them with more confidence); to accept challenges, not to limit themselves with simple compositions. It is of major importance that teachers helped pupils to overcome shyness, lack of trust in their creative power.

References

- Balkin, A. (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educator's Journal*, 76, 29-32.
- Barrett, M. (2003). Freedoms and Constraints: Constructing Musical World through the Dialogue of Composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 3-30). Reston, VA: MENC.
- Byrne, C., MacDonald, R., & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: Flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20(3), 277-290.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, W. H. (1986). Some thoughts on creativity. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 27-31.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. London: Sage.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Espeland, M. (2003). The African Drum: The Compositional Process as Discourse and Interaction in a School Context. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 167-192). Reston, VA: MENC.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla [Development of Creativity of Junior School Children through Musical Activity]*. Klaipėda: KU leidykla.
- Girdzijauskienė, R., & Penkauskienė, D. (2014). [Characteristics of Favourable Environment for Development of Creative Thought at Lithuania's Comprehensive School](#). *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 19-29.
- Gordon, E. E. (1993). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA.
- Guderian, L. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6-14.
- <http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 31-54). Reston, VA: MENC.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. *Music Educators Journal*, 88, 19-23.
- Hopkins, M. (2015). Collaborative Composing in High School String Chamber Music Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 405-424.
- Kennedy, M. A. (2002). Listening to the music: Compositional processes of high school composers. *Journal of Research in Music Education*, 50, 94-110.
- Menard, E. (2015). Music Composition in the High School Curriculum: A Multiple Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 114-136.
- Moor, B. (2003). The Birth of Song: The Nature and Nurture of Composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 193-210). Reston, VA: MENC.
- Morin, F. (2002). Finding the music "within": An instructional model for composing with children. In L. R. Bartel, (Ed.), *Creativity and music education* (pp. 152-178). Toronto, Ontario, Canada: Britannia.
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Running, D. (2008). Creativity Research in Music Education A Review (1980–2005). *Applications of Research in Music Education*, 27(1), 41-48.
- Sawyer, K. (2006). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting a Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Stauffer, S. L. (2002). Connections between the Musical and Life Experiences of Young Composers and Their Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 301-322.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms—technical Manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music. In T. Sullivan & L. Willingham, (Ed.), *Creativity and music education* (pp. 16-33). Canada: Britannia Printers and Canadian Music Educators' Association.
- Webster, P. (2003). What do you Mean "Make My Music Different"? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 53-68). Reston, VA: MENC.

Wiggins, J. (2003). A Frame for Understanding Children's Compositional Processes. In M. Hickey, (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 141-166). Reston, VA: MENC.

Learning by Teaching: Children's musical and emotional skills development through a piano teacher role

Sergio Bernal Bernal
Piano Department, *Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza*
Spain
sergiobernalbernal@yahoo.es

Abstract The teaching experience is a communication process that nurtures social intelligence, encourages self-knowledge and improves one's learning abilities. Teachers experience this on a daily basis – but the same benefits of teaching can also be enjoyed by the students themselves. The object of my research paper is to observe how a child can learn by “Practicing the Role of the Teacher”, an approach to music that applies a different, enriching perspective that is free of conditioning factors normally associated with personal study. Such an experience enables the child to learn to value and share the teaching-learning process with others. This practical unit was carried out with piano students of the *Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza* (Spain) over the entire course of the 2016/17 academic year. The “teaching child” and the “learning child” are roles that can be adopted and interchanged under teacher supervision. Children participated in this activity on a periodical basis. They approached the experimental situation with a high degree of motivation, support and mutual respect. Through the “Practicing the Role of the Teacher” method (PRT), these children improved their emotional communication skills and progressively became more receptive and involved in their own learning. They also became more autonomous and displayed significant progress in applying tools and concrete resources, in acquiring music-specific vocabulary and cognition, and in developing a critical attitude while forming their own well-founded opinions.

Keywords: teacher role, learning by teaching, children teach children, piano education

Introduction

Teaching is an enriching experience that retroactively feeds back into our own teaching and learning capabilities: *homines, dum docent, discunt*¹⁰. When a teacher is involved in the act of transmitting knowledge to others, he/she develops a number of skills, some of which are teaching-specific (resources and methods for handling and transmitting ideas, social skills, etc.), and others which are more related with the subject being taught (how to organize one's thoughts around the subject matter, how to approach the concepts that are being introduced by adopting unaccustomed viewpoints and assumptions, etc.). This potential that is inherent in this practice is accessible to anyone who decides to undertake a teaching activity.

The words of Pau Casals, “enseñando también se aprende”¹¹, refer to concrete experiences that have been studied by a number of researchers and pedagogues. In the first third of the 20th century, the constructivist theories of Piaget (1932) and Vygotsky (1978) approached the subject of interaction in child learning. The act of peer-to-peer tutoring was researched in

¹⁰ “Men, when teaching, also learn”. Seneca (1979). *Ad Lucilium Epistulae Morales*, trans. Gummere, R. M. Cambridge: Harvard University Press, Vol. I, p. 34.

¹¹ “When you teach, you also learn”. Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, p. 5.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

studies by Ellson (1965), Thelen (1967), Cloward (1967) and Feldman (1973), among others. Teaching between and among children acquired further relevance in the 1970's in publications by Gartner, Kohler and Riessmann (1971), and Allen (1976). From the 1980's on, Germany has been applying the "Learning by Teaching" method (*Lehren durch Lernen*): its promoter, Jean-Pol Martin, remains active within a widespread community of *LdL* pedagogues in the most diverse teaching fields. Bargh and Schul (1980), Annis (1983), and Benware and Deci (1984) have carried out experiments on students: their results lead them to conclude that those who learned a certain content with the goal of subsequently teaching it obtained better learning results. Many of those studies, and others carried out thereafter, have put these concepts into practice in group situations where one or several pupils prepare and present specialized content with a varying degree of teacher involvement or support. Many of these characteristics are conditioned by the specific circumstances associated with the style and level of teaching in each case.

Within the area of music teaching, particularly in piano, a number of studies have been carried out on the subject of teaching in groups, an activity that musicians were already pursuing since the early 1800's: teachers such as Johann Bernhard Logier, Frédéric Kalkbrenner, Franz Liszt, or Clara Schumann taught in groups. More recent teachers, musicians and researchers such as Blyth (1965), Page (1970), Pace (1978), Coats (2003), and Pike (2017) have underscored the efficacy of teaching piano in group situations. Daniel (2008) describes a collaborative pedagogical approach with two students of different proficiency levels:

[...] a level two student is guided in assisting a level one student who is studying the same work as that studied in the previous year by the level two students. [...] In this process, the level one student is exposed to both the teacher and a peer as teacher, while the level two student is placed in a responsible position requiring active oral and aural participation.¹²

Fisher (2010) comments on the possibility that the teacher may encourage a student to adopt the role of teacher in a two-student class situation:

An excellent format for teachers to first experience group teaching, the partner or dyad lesson involves two students who are instructed simultaneously. [...] Teachers who successfully use this format encourage students to assume the role of teacher by providing comments and feedback for their partners.¹³

A child's adoption of the teacher role in a discipline as unique as music differs in certain ways from applications of "learning by teaching" in other fields. As the experience herein described shows, the characteristics of artistic studies and, specifically, of learning to play a musical instrument, include a series of specialized processes that hold a great deal of additional potential yet to be explored.

1. "Practicing the Role of the Teacher" (PRT)

The concept of "Practicing the Role of the Teacher" finds its main justification in the mental, social and psychological benefits which a teacher usually reaps from the very act of teaching itself, and which can be enjoyed by most individuals whenever they merely attempt to exert a teaching activity. The teachers should possess a number of "doing capacities" that they continually develop in the course of their teaching activity:

¹² Daniel, R. (2008). *Group Piano Teaching. An Alternative Strategy for the Tertiary Teaching of Piano*. Saarbrücken: VDM Verlag, p. 311.

¹³ Fisher, C. (2010) *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press, p. 20.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

- Attentively and consciously listening to the student and observing them: analyzing what they do, as well as how and why they do it
- Being capable of verbal expression and effective communication using a specific language
- Employing a great variety of tools and resources to solve problems and find practical solutions
- Reacting promptly and adapting oneself to unforeseen difficulties and new challenges
- Transmitting knowledge and values
- Empathizing: entering in dialogue and in a qualitative relationship with the pupil
- Knowing how to stimulate, cultivate and exude a positive, constructive, collaborative attitude while maintaining one's critical capacities alert
- Encouraging the student to become an independent, autonomous learner

Apart from those capacities, the motivation that emerges from one's awareness of the responsibility of teaching, the gain in self-confidence, and the satisfaction of helping and leading others can all exert a substantially positive effect on one's own self-esteem. The mechanisms at a teachers' disposal are quite varied, and the teachers never stop learning in the course of their profession. Such an experience is also within the reach of the pupils, who can play the teacher's role in turn.

PRT can serve as a stimulus to encourage the students to gain a better grasp of the subject and to learn it in a way that is definitely more efficient and practical. It also encourages the development of emotional and social aspects in the pupils' interaction with their peers. The potential of this experience is thoroughly significant, and its result will be conditioned by the context in which it takes place and the human factor involved¹⁴.

1.1. Piano teaching as a context for applying PRT

Learning a musical instrument is a complex procedure that involves several kinds of intelligence and takes place in the course of our entire lives, as we acquire and internalize new tools, knowledge, and experiences. At the age when the children begin their musical studies, they undergo rapid emotional and mental progress: this, in turn, implies that the teaching environment needs to be flexible and constantly adapted. This is the ideal moment to stimulate the development of the children's skills, emotional sensitivity, and capacity for abstraction. Music is a language with which they make contact and with which they familiarize themselves before embarking on specialized academic studies. The children intuitively recognize the elements of that musical language, but need to acquire the means to understand and "speak" it. By learning to read and understand music, the children can start to appreciate its aesthetic value, thereby acquiring the capacity to give an expressively meaningful performance while perfecting their piano technique at the same time.

The goal of the PRT experience is to improve piano students' assimilation capabilities and to extend their knowledge and skills. In PRT, the pupil teaches a fellow-pupil who has reached a comparable level, guided by the teacher and applying everything that has been worked on and learned until then. This activity has a positive effect on the pupil-teachers' attitude and encourages them to develop the necessary predisposition when faced with the responsibility of adopting the role of teacher – an experience that requires knowing how to listen, knowing how to argue, and presenting a subject matter in a reasonable fashion. In so doing, the pupils improve their capacity for expression, become aware of their personal progress, and

¹⁴ In my view, PRT is particularly effective in classes with few students. Of course, pedagogical teamwork has great potential in different contexts, but the setup I present in this paper consisted in a class with one teacher and two students – three, in some cases (two student-teachers and one student-pupil).
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

enhance and evaluate their knowledge while acquiring and developing a number of skills that complement and exponentially improve their progress. The children raise doubts and occasionally call certain aspects of their own practice into question. The act of verbalizing those thoughts, sharing them with the group, relating them with the knowledge acquired by oneself and by others, and applying the necessary mechanisms with the purpose of tackling a challenge or reaching a goal, all lead to more solidly grounded learning and, first and foremost, to knowledge that has the “feel” of being truly one’s own. Such internalization and assimilation also encourages an important task: memorization. A complementary but no less significant and valuable advantage can be found in the fact that this process also holds benefits for the pupil-learner in the PRT situation as well as for the teacher him/herself. PRT is a pedagogical catalyzer for all who are present in the classroom.

1.2. Piano and PRT in a music school environment

One of the characteristics of piano teaching¹⁵ is that it tends to be imparted in the context of a one-on-one teaching environment. Giving a lesson to only one pupil at a time allows the teacher to work from a number of angles on technical aspects of piano practice, knowledge of repertoire, and the development of musical and personal skills. Although the content of PRT is determined by what has been previously taught in the individual lessons, it tends to be imparted in the framework of Group Lessons with 2-4 pupils¹⁶. Pupils who take part in these classes are close to one another in terms of age, and have a similar degree of training: this all improves the way the activity functions.

The general goals of elementary and professional music teaching as stipulated in the Spanish Laws of Education (LOE)¹⁷, include a series of fundamental aspects that are extended and multiplied in PRT sessions:

- Educating students to be tolerant and to refrain from discriminating against others
- Instilling respect for the work of teachers and fellow pupils, thereby promoting dialogue
- Fomenting peaceful human coexistence and interaction in a teamwork setting
- Developing the pupils’ motor and coordination skills
- Kindling the pupils’ musical taste and sensitivity
- Promoting the pupils’ knowledge and grasp of repertoire
- Instilling correct, intelligent study habits

PRT can serve as a point of encounter to help us reach the specific goals stipulated by Spanish law for music education:

- Appreciating the importance of music as an artistic language and means of expression
- Inculcating an aesthetic outlook that helps the pupils establish and develop their own criteria of interpretation

¹⁵ The characteristics of piano teaching, as I present them in this article, are viewed in the context of pedagogy following the guidelines of the non-obligatory teaching (*Régimen Especial*) imparted by *Conservatorios de Música* (music schools) in Spain. The levels are:

- Elementary: 4 years, open to pupils from age 7 on
- Professional: 6 years, open to pupils from age 11 on
- Superior: 4 years, open to pupils from age 17 on

¹⁶ Group lessons (*clases colectivas*) and solfege (*lenguaje musical*) complement the instrumental training of pupils enrolled in Spanish music schools. Just as for individual piano lessons, the time allotted to group lessons is one hour weekly.

¹⁷ *Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 May 2006, Real Decreto 1577/2006, 22 December 2006, “in which the basic aspects of the curriculum of professional music teaching regulated by the Ley Orgánica 2/2006 are established”*. For the region of Aragón: *Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, “which establishes the curriculum of elementary music teaching as regulated by the Ley Orgánica 2/2006 to be imparted in the Autonomous Community of Aragón”*.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

- Helping the pupils learn to express themselves with artistic sensitivity in order to interpret and enjoy music, thereby enriching their potential for communication and personal fulfilment
- Helping the pupils learn to analyse and value the quality of music
- Learning to perform in public with self-assurance, in order to grasp the communicative function of musical interpretation while learning to transmit a true joy of music-making
- Being conscious of the importance of individual study, acquiring the techniques that will enable the pupil to work autonomously and learn to value artistic endeavour
- Getting to know and employ precisely the specific vocabulary of music
- Learning to value silence as an indispensable element for concentration, musical thinking, and the "inner ear"

2. Applying PRT in a piano class environment

It is recommendable to implement PRT with children who have completed at least one full year of piano and therefore possess a minimum of basic training. In each class it is advisable to include two sub-sessions (one per pupil) to ensure that the children are allowed to exchange roles and enjoy the benefits from playing the roles of teacher and pupil respectively. Each session is divided into four phases that trace a curve of constant progress – a widening spiral of contributions and achievements:

- 1) Exposition: the teacher explains how the session will take place
- 2) Performance: the learner-pupil plays the piece
- 3) Collaboration: three-way communication between the teacher-pupil, the learner-pupil and the teacher
- 4) Resolution: evaluation, conclusions, and application of results

In the **Exposition** portion, the teacher explains and guides the pupils regarding the activity they are about to engage in. This is where the first adaptation to the pupils' learning level and personal traits takes place. The asymmetrical relationship that is established between the pupils who adopt the roles of teacher and pupil respectively requires a constructive, empathetic, empowering approach that is clearly explained at the beginning of the session. PRT stimulates and boosts the pupil-teachers' self-confidence: they note that their responsibility as teachers implies that they should be able to manage and control eventual difficulties. These children are going to hear a piece they know, on which they are currently working, and regarding which they are in a learning process. The parameters that need to be addressed are not all equally weighted. Therefore, it is useful to establish one's attitude toward them and to proceed step by step, starting with those that are most accessible and easy to explain¹⁸:

- | | |
|----------------------------|--|
| - Rhythm / figures / tempo | - Posture at the piano / gestures / finger positions |
| - Notes / alterations | - Expression / communication |
| - Dynamics and agogics | - Character / style |
| - Articulation | - Balance / phrasing |
| - Pedal | - Structure / memory |
| - Fingering | |

Thus, the teaching-pupil can start by observing his/her colleague's posture and gestures, paying attention to rhythmic aspects, figurations, and tempo in the execution, etc. The quantity of parameters that need to be observed simultaneously, their complexity, and their interrelationships are regulated by the teacher in view of the two pupils' degree of training

¹⁸ The relation presented here is merely a suggestion. It has no pretension of being hierarchical or exhaustive.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

and their familiarity with the piece.

Once the procedure has been presented and explained to both pupils, they act in the same way they would in an individual lesson: the learning-child sits down at the piano and performs the repertoire piece (or fragment thereof) chosen by the teacher. During this new phase, called **Performance**, the teaching-child observes and listens in order to perceive and recognize the positive aspects, and point out those elements in the colleague's interpretation that can be improved. This stage demands that all three people present in the classroom implicate themselves fully in the activity and pay close attention.

The **Collaboration** phase is based on the learning-child's performance that has just taken place. As previously agreed upon, the teaching-child expresses his/her viewpoint and appreciations, taking the initiative and freely according to his/her perception and criteria. The child should verbalize the ideas by using vocabulary that is as specific as possible. The development of language is decisive for the development of the children's thought, and affects how they use what they already know but do not yet know how to apply. The indications the teaching-child will provide should be reasonable, and can be reflected upon and discussed by the learning-child. The entire procedure is also reviewed and supervised by the teacher, thereby establishing three-way communication in order to reach clear, concrete conclusions. Regarding this aspect, it is important that the teaching-child proposes methods and tools that can be truly constructive or help correct certain mistakes in terms of sight-reading, practical realization or musical understanding. Most of those methods and tools will have been learned; some may be original and spontaneously invented.

In the **Resolution** phase, those contributions on the part of the teaching-child which have been approved and developed in tandem with the learning-child and the teacher are now concretely applied in class. The results are treated with the same valuation and respect as in individual lessons, but in this case the teaching-child is able to truly appreciate them as stemming from him/herself, as the fruit of his/her own reflection and initiative. Once the technical solutions and the corrections have been applied, the process is re-initiated: a new fragment is chosen, as well as parameters to be observed. When the teacher considers it appropriate, the session is concluded and another one begins. In the second session, the pupils exchange roles and a new PRT dynamic is set in motion. The fragment or piece can be identical with the one just treated, or not, and it is the teacher's task to judge its convenience according to the situation.

2.1. A practical case in the classroom

The PRT sessions described in this article were carried out at the music school *Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza* (Spain), with students in 3rd and 4th years of elementary piano training and 1st year of secondary ("professional") piano training, divided into five groups. Their ages ranged from 10 to 14, and the classroom time devoted to the activity was of one weekly hour throughout the 2016-2017 school year. We always carried out this activity with pairs of students, except for a lesson featuring three children, for which we accordingly adapted the procedure¹⁹.

The point of departure for these sessions was the manner in which these pupils were distributed among my group classes. Taking their similarity in terms of age, level and year of

¹⁹ In the specific 3-pupil case, we carried out three sessions instead of two, and in each one of them the teacher role was shared by two pupils in teamwork.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

study into account, I assigned two works of commonly shared repertoire to the members of each group:

- Jaime, 10 years old; Susana, 11 years old; Belén, 12 years old. 3rd elementary piano year:
Bach, J. S.: Little Prelude BWV 926 / Clementi, M.: Sonatina op. 36 no. 2
- Mara, 10 years old; Mario, 13 years old. 3rd and 4th elementary piano year:
Czerny, C.: Study op. 299 no. 1 / Chopin, F.: Vals posth. in a
- Ángela, 11 years old; Óscar, 12 years old. 3rd and 4th elementary piano year
Beethoven, L.: Sonatina Anh. 5 no.1 / Schumann, R.: Album for the young op. 68 no. 12
- Álvaro, 12 years old; Miguel, 12 years old. 1st secondary year:
Bach, J. S.: Invention BWV 784 / Beethoven, L. van: Sonata op. 49 no. 2
- Alicia, 14 years old; José Carlos, 14 years old. 1st secondary year:
Beethoven, L. van: Rondo op. 51 no. 1 / Bartók, B.: Romanian Folk Dances Sz. 56 no. 1

This commonly shared repertoire was featured in the PRT sessions throughout the school year. During the first weeks we worked on the pieces in the individual lessons, making progress in sight-reading and grasp of the score, interpretation at the piano and acquisition of technical resources and approaches. One month afterwards we started applying PRT in the group sessions.

In the **Exposition** phase, I suggested to the students that we could “enjoy the opportunity of carrying out a new, interesting and original activity: *you* can give the piano lessons”. Faced with this challenge, their reaction was often of surprise, disbelief and even mistrust; in some cases, out of insecurity or timidity, they expressed doubts. Regarding such misgivings, I clearly explained that the pupils could freely propose all ideas that might occur to them as long as their comments remained within the boundaries of mutual respect. It is exciting to let a child sit in the teacher’s chair and encourage him/her to observe his/her fellow pupil – a stimulating experience for the teacher as well as for the pupil. The students’ attitude became positive; nevertheless, the kind of challenge they were facing was new to them. We jointly decided which parameters they could observe according to their degree of training and knowledge of the piece (which, as previously mentioned, we had already studied in individual lessons). On the occasion of the first experimental session, we set ourselves the goal of ensuring that the piece had been correctly sight-read. With practice, the pupils started to gain confidence, and we were able to monitor a larger number of musical elements in each session.

In the **Performance** phase, the students’ motivation palpably increased from session to session. There was motivation on the part of the teaching-pupil to consciously listen and observe, and on the part of the learning-pupil, to attempt to interpret the piece as correctly as possible. The fragments performed in the first sessions were brief, and selected in order to be within the child’s grasp: just a phrase or a small section. During the performance, the teaching-pupil proved to be more attentive and committed than in individual lessons or in personal study, although the degree of overall excitement and implied responsibility did indeed initially inhibit certain pupils. More complex aspects, such as the task of analysing, relating concepts with one another and applying one’s own knowledge to the task, improved notably on a mid-term range thanks to practice and habit, progressive familiarization with the piece, dialogue among pupils and guidance on the part of the teacher. The fact of having the opportunity to put some distance between themselves and the piano without preconceptions or worrying about playing enabled the pupils to widen their degree of perception, capacity for observation and conscious, attentive listening. This alternative way of actively approaching piano-playing – the internalization of music – was the key element that enabled the children

<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

to modify their study routine and their relation with the instrument.

In the **Collaboration** phase, pupils often tended to use simple expressions such as “this”, “here” (pointing with the finger), “more this way”: vague words and phrases without a concrete indication in the score, without explaining the problem or solving the error. The children grasped the language concepts they needed, but had never previously incorporated them into their approach to music. As weeks went by, the children displayed excellent progress in this aspect. Their capacity to manage concepts they had learned, to express themselves and communicate in a musical context all notably improved. They started to use terms such as “stave”, “figure”, “motif” or “articulation” on a more habitual basis; they began to describe ideas, procedures and opinions with more appropriate terms. One example was Belén’s first comment: “Those notes there are more this way” (pointing and gesticulating in the air). After several weeks of work in the classroom she expressed herself more adequately: “In the first stave, in the second measure, the four initial eighth-notes in the right hand are not all *legato*, but are articulated two by two; you need to separate them and slightly accentuate the first one”. In this case, asking the pupils questions such as “Is the melody in the right hand not audible because it is too soft or because the left hand is playing too loud?” “So, did she play that motif *staccato* or *non legato*?” proved to be a useful resource that enabled them to define their utterances more concretely. This activity encouraged emotional communication between the pupils and teacher; the child placed him/herself “in the other person’s shoes”, and learned to regard him/herself as part of a group, a collective.

In the **Resolution** phase, we applied all aspects we had agreed upon in the previous phase. In these sessions the pupils were aware that “doing” something for others is not the same thing as “doing” the same thing for oneself. In the first PRT sessions, several teaching-pupils were able to detect and correct some of their colleagues’ mistakes; however, after several minutes, in the next session and taking up the role of learning-pupils, they committed the same mistakes they had previously pointed out themselves in the same fragment. We thus drew their attention to the difference in their level of perception, to the damage caused by acquiring bad habits, and to the fact that mistakes in aspects they are aware of (and which lie within their grasp) are “involuntary” errors they can indeed avoid. These situations encouraged the children to be just as reflexive in their daily practice as when they adopted the teacher role in PRT.

3. Evaluation and results

From the beginning of the school year, during and after partaking in PRT sessions, these pupils displayed significant advances in the development of a series of musical, emotional, and social abilities. Such skills are not limited to PRT, since they are likewise addressed in individual lessons and in the course of other musical training activities. What was truly revealing was the degree to which the children extended and developed those abilities thanks to a new experience, a fresh perspective.

The most relevant short-term advances became evident in the pupils’ degree of commitment, as well as in their way of interrelating and interacting with one another. Their degree of receptiveness and motivation immediately increased when they realized they could become actively involved in their own learning process. Rapid progress was shown in the areas of perception and listening, as well as in the content quality of the teaching-pupils’ comments after having listened to their colleagues’ performance. This activity’s bidirectional potential

enabled the children to express doubts, discuss certain subjects, and pool their opinions. They thereby felt encouraged to interact with others, deal with conflicts with their peers, and suggest solutions. After a brief period, the results in their personal piano training started improving notably thanks to this activity.

Some of the midterm advances had to do with a more precise use of language and expression. The pupils learned to be more closely attentive to their five senses, they improved their capacity for attention and for associating different elements with one another. Their degree of intellectual curiosity increased; they also started using more elaborate tools and resources, they started learning to plan in advance, to anticipate and reflect more profoundly before merely “moving their fingers on the keyboard”, and thereby learned to evade involuntary, automatic habits, and to avoid playing without having a clear goal in mind. The pupils – particularly those who had been the most timid and insecure – gained in self-assurance and confidence as they observed how their peers confronted and resolved difficulties they all had in common. In the case of the most nervous and hyperactive pupils, the act of having to assume responsibility towards a peer and interchanging roles in the class sessions encouraged their commitment and interaction within the framework of the class dynamic.

In the long term, the pupils gained a greater deal of autonomy, due to the challenge of having tried out the teacher role. Their perception became more acute, and they learned to listen more actively and consciously. Their capacity for analysis increased, which enabled them, in turn, to gradually learn to resolve more complex problems. They acquired a greater degree of self-assurance in their way of expressing themselves; their critical and self-critical capacities increased; they acquired a greater degree of independence, and a capacity to organize their work. This experience, in turn, reinforced personal values such as empathy, receptiveness, cooperation, identification with a group, and the vocation to help and teach others.

Interacting with children while addressing specific classroom subject matter is also of great use to the teacher, since it keeps him/her abreast of the degree to which the pupils grasp and are capable of wielding the tools and resources at their disposal. The teacher can observe their degree of commitment, their self-confidence, and their trust in their own knowledge; he/she perceives how they learn to value their teaching engagement and become much more involved in the teaching-learning process – a collaborative undertaking that benefits the overall classroom atmosphere.

4. Conclusions: possibilities for applying PRT

Teaching, and learning with the purpose of teaching, are factors that extend and encourage our own learning process. The process described in this paper is an experience periodically carried out on pairs of pupils guided by a teacher in group piano lessons that serve as a complement to individual lessons. This activity enables the pupils to reinforce a great number of capacities and skills; these, in turn, not only strengthen and consolidate the children's learning process, but provide them with new resources and new ways of approaching music. At the same time, they learn to tackle and overcome their own difficulties independently, while they also extend their social and emotional abilities. The children acquire arts and habits, and above all, self-knowledge²⁰.

²⁰ Cory, W. J. (1861). *Eton Reform II*. London: Longman, Green, Longman & Roberts, p. 7.
<http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

Incorporating the “Practice of the Role of Teacher” in musical education, and, specifically, in the teaching of musical instruments in music schools, can prove to be a powerful, enriching and empowering resource for all who are involved in the teaching-learning process. The future implementation and follow-up of such experiences over a more extended period of time, as well as the inclusion of pupils from other age groups and instrumental specialties, will enable us to obtain further, enriching, complementary conclusions and insights on the basis of the groundwork here described.

References

- Allen, V., and Feldman, R. (1973). Learning through Tutoring: Low-Achieving Children as Tutors. *The Journal of Experimental Education*, 42(1), 1-5. Available at <https://goo.gl/5Hn4u6>
- Allen, V. L. (ed.) (1976). *Children as Teachers: Theory and Research on Tutoring*. London: Academic Press. Available at <https://goo.gl/PehRUH>
- Annis, L.F. (1983). The processes and effects of peer tutoring, *Human Learning* 2(1), 39-47.
- Bargh, J. A., and Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 593–604. Available at <https://goo.gl/Qtq4Sa>
- Benware, C. A. and Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal* 21(4), 755-765. Available at <https://goo.gl/zmSXFP>
- Blyth, J. D. (1965). *Practicum in Group Piano Teaching at San Diego State College*. Ed. D. diss., Columbia University Teachers College.
- Cloward, R. D. (1967). Studies in tutoring. *The Journal of Experimental Education*, 36, 14-25. Available at <https://goo.gl/8m3yyb>
- Coats, S. C. (2006). *Thinking as You Play: Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press. Available at <https://goo.gl/z9LvYW>
- Cory, W. J. (1861). *Eton Reform II*. London: Longman, Green, Longman & Roberts. Available at <https://goo.gl/aqu8py>
- Daniel, R. (2008). *Group Piano Teaching. An Alternative Strategy for the Tertiary Teaching of Piano*. Saarbrücken: VDM Verlag. Available at <https://goo.gl/Wi1cuH>
- Duran, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Herramientas*, 110, 4-12. Available at <https://goo.gl/9Jf4n5>
- Ellson, D. G., Barber, L., Engle, T. and Kampwerth, L. (1965). Programmed tutoring: A teaching aid and a research tool. *Reading Research Quarterly*, I (1), Fall, 71-127.
- Enoch, Y. (1978). *Group Piano Teaching*. London: Oxford University Press.
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press. Available at <https://goo.gl/oXgjj>
- Gartner, A., Kohler, M. C y Riessman, F. (1971). *Children teach children: learning by teaching*. Harper & Row.
- Pace, R. (1978). Piano Lesson: Private or Group. *Keyboard Journal* 4, no. 2.
- Page, C. (1970). *Ensemble Music for Group Piano: A Creative Approach to Music Insights and* <http://revistas.ua.pt/index.php/musichildren>

Skills. Cincinnati, Ohio: Canyon Press.

Piaget, J. (1932). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
Available at <https://goo.gl/PcJdiK>

Pike, P. (2017). *Dynamic Group-Piano Teaching: Transforming Group Theory into Teaching Practice*. New York: Routledge. Available at <https://goo.gl/U6B56D>

Seneca, L. A. (1979). *Ad Lucilium Epistulae Morales*, trans. Gummere, R. M. Cambridge: Harvard University Press. Available at <https://goo.gl/Hv5dBN>

Thelen, H. A. (1969). Tutoring by students, *School Review*, 77, 229-44. Available at <https://goo.gl/akXXMY>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Available at <https://goo.gl/mVt4tJ>

Do conto ao concurso: Collective songwriting with children from 8 to 10 years old

Sofia Leandro

Department of Music, Federal University of São
João del Rei
Brazil
sofia Leandro@ufsj.edu.br

Abstract This paper describes a project of collective songwriting with children from 8 to 10 years old, in the group class of a music school, in Portugal. The project was developed in 2014 throughout the last two trimesters of the school year. Four songs inspired by existing childrens' stories resulted from the activity, three of them composed together in the classroom. The performance of the songs included the instrumental accompaniment which was played by students from the class. The reflection about justifications and implications of this kind of project in the context of music education is made after analysing the processes and the results. The discussion connects this project with relevant practices involving active methods and creation, and involves considerations about the multidisciplinary approach involving literature and music.

Keywords music education; collective songwriting; creativity; active methods; literature and music

Introduction

Do conto ao concurso was the name of the concert that presented four songs conceived through a process of collective composition. Each song (music and lyrics) was created from existing stories for children. This work was developed in the Academia de Música de Espinho, Portugal, in 2014, with students from 8 to 10 years old attending group class in music. Each class had a 45 minute duration, once a week and this project happened during the second and third trimesters of the school year. The group was constituted of 41 children and the classroom was equipped with a piano and a board. Besides the group class, these students attended instrument classes and music theory as part as the same curriculum.

The project begun with the composition of three songs which were performed publicly in the end of the second trimester. The school's directors enjoyed it so much that they proposed a repeat performance in a concert that gathered these songs and individual performances of students who were prize winners in the school's annual competition, during the third trimester. This concert was the one called *Do conto ao concurso*²¹. For this reason, a fourth song was added, but its composition went through a different process. Once the whole project ended, it was possible for me, as a teacher, to look back and analyse the processes and the results.

This article presents a description of the activities that resulted in the composition of the lyrics and the music of the four songs and a note about the arrangements. In the discussion, I bring forward questions and reflections about the implications and justifications of this project.

²¹From tale to competition.

1. The beginning

I had started to work with these children from the start of the school year, in september 2013. In the very first trimester they already showed enjoyment in creating together in classroom. We had been working mostly on question-answer activities, using both rhythmic patterns and short melodies with voice and body percussion. Using this kind of material we created a song about autumn, but my role as a composer was much bigger than the student's, once I joined the ideas alone at home and brought them the song already finished. In this second trimester I decided to put more effort into collective songwriting.

The primary goals of this creative work were: to promote an experience of musical creation; to stimulate collective work; to put children to play their own music; and to establish a relation between music and literature. The extent of playing their own music should not only involve singing the songs but also playing them with their own instruments, something that I rarely had seen in group classes of this age. For this reason, I took the responsibility of writing the arrangements, but the students should decide who would play each song.

2. Creating the lyrics

The students embraced the theme and started to bring stories from home. Everyone voted for their favourite stories and three were initially chosen. Coincidentally, all of the chosen stories were fables, two attributed to Aesop – *The fox and the stork* and *The boy who cried wolf* – and one attributed to Charles Perrault – *Little red riding hood*.

After voting, it was time to split into smaller groups and work on the lyrics. The first part of this work was made by two groups, each of them working on *The fox and the stork* and *The boy who cried wolf*. It was surprising how fast children started to write verses in their notebooks. The group who wrote lyrics for this second fable, which in portuguese is called *Pedro e o Lobo*, finished the poem in less than twenty minutes almost without help. The other group took the ideas home and brought the poem finished in the next class. Both of the poems had to suffer few adjustments before they were already easy to put in music.

The third poem, written for *Little red riding hood*, was made through an entirely different process. I suggested a challenge: they should write verses telling the story with lowering number of syllables. The objective was to influence the music writing by creating a different metric than already existed in *The fox and the stork*, a song that was already composed by the time we started to work on the lyrics of *Little red riding hood*. The beginning of the poem *The fox and the stork* (which music was repeated in the rest of the strophes) has a very constant pace of syllables:

E-ra u-ma vez (5 syllables)
U-ma ra-po-sa (5 syllables)
Que u-ma ce-go-nha (6 syllables)
Que-ri-a en-ga-nar (6 syllables)
Ser-viu a so-pa (5 syllables)
Num pra-to ra-so (5 syllables)
E con-vi-dou-a (5 syllables)
Pa-ra jan-tar (4 syllables)

This resulted in a musical division where each verse corresponds to one bar:



Figure 1. First strophe of *The fox and the stork* song.

I wanted to provoke a different pace for this new song, *Little red riding hood*. For this activity, the class was divided in very small groups of not more than 5 children. The groups should tell the story as resumed as possibly, writing sentences with equal or lower number of syllables as the sentence before. They worked on the verses and sometimes struggled on syllable counting. This was also something that I felt it should be worthy to develop as the activity had this multidisciplinary character, although we had no connection with regular school. In the same day, we agreed on the first strophe and put music to it:

Vai ca-pu-chi-nho ver-me-lho (8 syllables)
Le-var bo-li-nhos à a-vó (8 syllables)
En-con-tra um lo-bo (6 syllables)
Pe-lo pas-sei-o (5 syllables)
E e-le fin-ge (5 syllables)
Ser bom (2 syllables)

As the music was established, the rest of the lyrics were simply a mix of verses of the groups with no concern with syllable counting, but only with fitting the music. Some parts of the songs, as the chorus of this one, were added later when we started to rehearse and it felt that there was something missing.

The last song, *The ant and the grasshopper*²², was created only because of the invitation of the school to present the songs in the concert-ceremony *Do conto ao concurso*. We needed to extend the repertoire and we had few classes to rehearse and prepare a new song. For this reason, I asked the students to write poems about this fable that was already familiar to them. They did it at home and I used their ideas to put the lyrics together. This was not exactly an example of collaborative songwriting since I joined lyrics, wrote the melody and arrangement alone due to the lack of time. Even though, it was interesting to find that some children that did not participate so actively in lyrics writing at the beginning of the project were now prompt to bring something this time.

3. Composing music together

By the time we had some lyrics and we needed to give melodies to it, the children were not so comfortable. I started from the most direct way of composing by simply asking: how can we sing this verse? The first times resulted in absolute silence. It is not possible now for me to understand if the difficulty was to have musical ideas or simply expressing it by singing. But after the silence it was obvious I had to change strategy.

²²In portuguese, the tradition is to tell the story substituting the *grasshopper* for the *cicada*.

3.1. The fox and the stork

First, we took small phrases of *The fox and the stork* poem. I decided to focus on the rhythmic possibilities of some words or groups of words, like “raposa” (“fox”) or “queria enganar” (“wanted to fool”). The students should think about how they could pronounce the text while clapping the rhythm of it. Through this exercise they begun to acknowledge that the same word could have different rhythms.

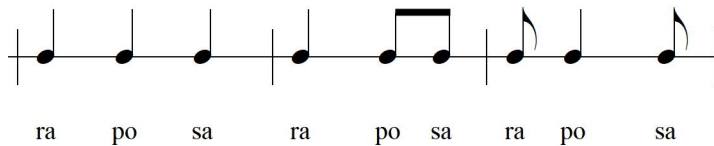


Figure 2. Examples of different rhythms to the word “raposa”.



Figure 3. Examples of different rhythms to the words “queria enganar”.

After adding rhythm to these short motives we did the same with bigger sentences from the beginning of the poem. It became easier and easier for the children to start to think musically and, at some point, one of them started to sing what we adopted as the melody for the first verses:



Figure 4. First verses of *The fox and the stork* song.

Having this first melody made the composing process flow, but sometimes everyone blocked and nobody was able to suggest how to continue the song. When this happened, I used two main strategies: to work with randomness or to divide the class in small groups and get back to rhythmic creation before thinking about the melodies. The second strategy was already described, the difference now was that the results appeared faster because each group had a different part of the poem to define the rhythm. Furthermore, the bar division had been already settled from what had been composed, so there was a pulse and a rhythmic sensation that came from the beginning of the song.

The randomness exercises proved to be fun and engaging since the students that were not so active felt more comfortable to participate. They worked like games. Sometimes, I would ask the children to pick their instruments and play random notes that we then tried to join with the precedent melodies. Other times I simply asked them to say the names of random notes that I could play on the piano for everybody to listen. The same game could be made

next class we added it, which may explain why it came out in a different time signature (3/4 instead of 6/8).



Figure 7. Chorus of *Little red riding hood* song.

4. The arrangements

One of the objectives was that some students could play the instrumental accompaniment of the songs. This was an uncommon practice at Academia de Música de Espinho with group classes of this level, so I knew it should be a challenge. On the other hand, some children were eager to have this experience of playing their instruments while the colleagues were singing. The engagement of the players was fundamental since we didn't have much time to practice and rehearse. I needed the students to ask their instrument teachers to help them and change things whenever it would be necessary and they did so.

By the time I started to write the arrangements, I noticed that there were so many pianists in class that piano would be used a lot, particularly because many of the pianists were keen to have the accompanying role. The first arrangement was for *The boy who cried wolf* and I only used piano, to be played by two students. The main difficulty was keeping the notes repeated in tempo, which was something worthy to study in group class context. This arrangement included a cluster in the shouted part, which made it easier than I initially wrote.

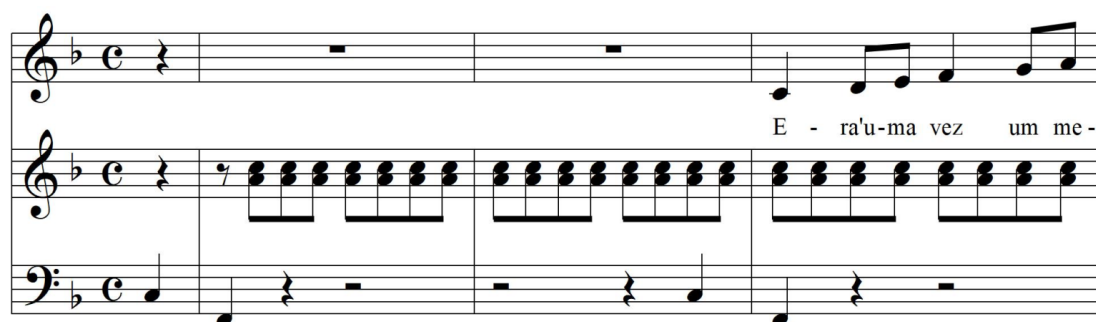


Figure 8. Beginning of *The boy who cried wolf* song: piano part was divided by two players.



Figure 9. Shouted part of *The boy who cried wolf* song: notes written before changing to a cluster in the piano.

The following arrangements had the main preoccupation of respecting the children desires to play. This is why *The fox and the stork* used flute:

Figure 10. Excerpt of *The fox and the stork* song.

Little red riding hood used two violins, cello, harp and piano:

Figure 11. Excerpt of *Little red riding hood* song. The harp part is the same as the right hand of the piano.

Finally, in *The ant and the grasshopper* I wanted to put guitar for two reasons. Firstly, because the guitarist who played the part was one of the winners of the school's annual competition. As this song was made specially for this occasion, it seemed adequate to put him to play also with his group class. Secondly, because the fable tells the story of a character (the grasshopper or the cicada) who spends the day playing the guitar. For this second reason, I gave the guitarist a small solo before the chorus. Initially, this arrangement also had violin, viola and piano, but there was not enough time to rehearse with everyone, so it ended only with guitar and piano.



Figure 12. Excerpt of *The ant and the grasshopper* song: guitar solo followed by the beginning of the chorus.

5. Discussion

In spite of the pleasure and satisfaction of having developed this project in Academia de Música de Espinho, along with these 41 kids, it took me several years to analyse it and to reflect about the implications and justifications of it. Many different questions may arise from this pedagogical proposal, its processes and its results but, because of my job in Federal University of São João del Rei, these reflections fit now in the context of training future teachers who are working towards their degree in music.

5.1. How is this project related to the changes and evolutions of musical education?

It was only from the 20th century on that the active methods developed themselves inside the practices of music education. Until then, teaching music meant training the instrumentalist as a “reproducer of a repertoire linked to a musical tradition, from concepts deeply rooted in the question of talent and musical genius”²³ (Figueiredo, 2012, p.85). The active methods allow the student to have direct musical experiences, and not merely theoretical or disconnected with a practical activity. Examples of them are the ones developed by Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, all of which have in common the valuing of experience before formal learning and also collective learning (Figueiredo, 2012; Valiengo, 2005).

Later in the 20th century other music education proposals emerged, keeping the “active” or “living” character of learning, but exploring more and more the potential of creativity and

²³“reprodutor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical”.

exploration of sounds. Here we will find names like John Paynter, Murray Schafer and Hans-Joachim Koellreutter (Valiengo, 2005). All of them reject the need of a method to teach music and believe that it is important to avoid music from the past. The intention of these musicians and pedagogues is to give children the opportunity to learn music musically.

I have to say, in the end, I think that all that matters in music education is that what we do is musical. I don't care what it is. I would applaud whatever was happening in a classroom provided that it actually involved children in musical experience.
(Paynter apud Mills, 2007, p. 9)

The practices of Koellreutter supported this idea of Paynter by waging in the improvisation as part of music learning:

Creative processes have always occupied a very important place in the koellreutterian pedagogical proposal, which had improvisation as a master spring agent, at once, of livings and processes of raising consciousness of musical and human issues. Thus, he suggested that all improvisation games developed and presented to the students, created with or by them, would favour the exercise of various musical aspects and, at the same time, issues related to the development of self-discipline, tolerance, respect, ability and willingness to create, to reflect, to question, to experiment, etc.²⁴ (Brito, 2015, p. 17)

We have to acknowledge that these perspectives on music education, focused on group learning and somehow multidisciplinary, are not new anymore. Even so, this discipline of group class is still almost exclusively directed towards the learning of preexisting repertoire with no space for active listening or creation. It is something that I have been observing not only in the context in which this project was developed – inside an artistic school, in Portugal – but also in projects in regular schools with children that are not being trained to eventually become professional musicians, either in Portugal or in Brazil.

The reasons for the maintenance of traditional teaching strategies, avoiding creative activities, may be understood when we think about the teachers' prior instruction. Let's open our reflections to music education as a whole, both in regular and artistic schools. There are mostly two types of teachers. Firstly, the ones that simply did not have formal music education. As far as I observed, it happens mostly in regular schools, but also in some private artistic schools. Then, we have the teachers that studied music in the traditional way, focusing on instrumental abilities and music theory. These can find jobs in the artistic schools, like the conservatories or universities of music, but as there is no room for everyone, they also have to teach in regular schools. While the first group may struggle with lack of instrumental skills or deep knowledge in theory, the second group tends to have difficulties with collective and creative approaches because that is not how they have learned music.

I am an example of someone that had a musical training totally directed to the instrument (violin) and my experiences with creation and improvisation begun as an adult, merely because of my personal interest. It means that I find a personal enjoyment on sharing these

²⁴“Os processos criativos sempre ocuparam um lugar muito importante na proposta pedagógica koellreutteriana, que tinha a improvisação como mola mestra agenciadora, a um só tempo, de vivências e processos de conscientização de questões musicais e humanas. Assim sendo, ele sugeria que todos os jogos de improvisação desenvolvidos e apresentados aos alunos, criados com eles ou por eles, favorecessem o exercício de aspectos musicais diversos e, ao mesmo tempo, questões ligadas ao desenvolvimento da autodisciplina, da tolerância, do respeito, da capacidade e disposição para criar, para refletir, para questionar, para experimentar, etc.”

experiences with my students. But why should this mean that this project of collective songwriting is more important or valid than putting children to sing written repertoire? When debating the law changes for music education in Brazilian schools, Maura Penna (2006) gives us an insight about a dichotomy that can happen if we choose to follow one way or the other. She explains that there are two different conceptions on fundamentals of music education: the essentialist, which gives emphasis to the music own knowledge and the contextualist, which is more concentrated on the processes and overall training of individuals (idem, p. 37).

Is there any right or wrong then? I do not believe so. But this insight, along with the reflection about this and other creative projects in group music classes, shows me that the most important is to be always aware of children's needs. Considering that, I base my approaches on principles that other music pedagogues have reported:

- Viviane Beineke suggested that a teacher should be a sensitive critic in classroom, "helping the students to also reflect about their musical practices"²⁵ (Beineke apud Beineke, 2009, p. 54);
- Hans-Joachim Koellreutter repeated that we should not teach students what they can learn alone (Brito, 2015, p. 19);
- Murray Schafer proposed that: "There are no more teachers. There is just a community of learners" (Schafer, 2011, p. 265).

These principles justify why I decided to develop a project of collective songwriting within this group class, but also why I suggested the children to play the accompaniments. If it's not a simple task to be in a small room with 41 children and rehearse a choir, it becomes a much more turbulent job when some of them have to rehearse individually because they are playing an instrument. It requires a lot more energy to keep the class organized, but also demands a lot more concentration of the whole group. Moreover, as the ones that played really wanted to do it, it promoted bigger engagement from them.

5.2. Why have students write their own poems in a music class?

To answer to this question, perhaps we should start to ask: why not? But in fact there is a great number of researchers that give us more plausible answers. To start, there is the discussion about the functions of literature, which can be focused in poetry:

The function of poetry and, of course, of literary art in general is not to promote linguistic mastery but, through language, to enable the recipient to distance himself critically from the reality it [poetry] exposes to consciousness. Therefore, poetry has an important role in the development of the child's personality, since it allows the child's communication with reality, enables the investigation of the real, broadening the understanding and the experience of the world through the word.²⁶ (Gonçalves, 2009, p. 5).

Gonçalves talks here about the symbolic character of poetry, which is also present in music and, of course, can be explored and investigated in everyday life too. But since in the context of music education we have the opportunity to gather a group of children in a classroom and give another dimension to this explorations and investigations in music, we

²⁵"auxiliando os alunos a também refletirem sobre as suas práticas musicais"

²⁶"A função da poesia e, naturalmente, da arte literária em geral, não é promover o domínio lingüístico, mas, por meio da linguagem, possibilitar ao receptor um distanciamento crítico da realidade que ela lhe expõe à consciência. Por isso, a poesia tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, possibilita a investigação do real, ampliando o entendimento e a experiência de mundo através da palavra."

also have the opportunity to make them develop other symbolic languages – in this case, the poetry. The children in this class were asked to read stories, to think about their meanings, to rewrite them as poems and to compose music for those poems. This multidisciplinary approach allows “the child to interact with various types of texts in a ludic and pleasurable way, making them more significant”²⁷ (Góes, 2009, p. 40).

Besides the functions or meanings of the written word, there is the activity of collective writing that assumes different pedagogical roles. On one hand, the children are being invited to communicate, negotiate, express their ideas to the colleagues and try social skills. On the other hand, it is their chance to reflect about written words and how they are related to what is said (*ibidem*). The act of saying a phrase out loud is different from simply writing, which would easily occur if the children were left to do the activity alone. They can hear the sound of what they say and possibly anticipate how it can be sung.

In addition, the choice of poetry instead of prose happened in this project only to make easier the composing part, since, as Schafer wrote, “most of prose, for instance, doesn't sing” (2011, p. 227). There is a natural musicality in the organization of a poem, which has to do with rhymes, strophes division, or metric syllables. This concept is better explained by the author Lucas Freitas de Souza:

The rhythm in the poem, like music, cannot exist outside a given notion of temporality. Without this trait of temporality, the performative trait of poetry that reveals its inclination for the musical is greatly reduced, even if one considers the experiments of modern music, since music exists in time, even subverting norms and rhythmic patterns.²⁸ (Souza, 2016, p. 3)

5.3. Should we, as teachers, use more creative activities in music education?

Yes! I cannot find another answer to this question. All the authors referred before stressed the importance of it and yet the act of create, whether it is improvising or writing new music, is still a secondary task inside music education spaces. When composing, students are called to express themselves in the symbolic universe that music represents. Their “musical ideas can be transformed, assuming new expressive levels and meanings, articulating then their intellectual and affective life”²⁹ (França and Swanwick, 2002, p. 10).

To develop composition inside a classroom is also a way to do something different – to give the student something that they probably would not find or try alone. We keep forgetting that music making is more than performing. In a study about musical comprehension, Cecília França (2000) concluded that music students tended to show higher levels of comprehension while composing than performing their instruments. They could compose consistent and even bold music, but not expressing the same kind of looseness when playing the instrument. The reason appointed was that these children were too worried about technical issues when playing and more focused in musical speech when composing. This study shows that it is important to diversify tasks and activities in all music classes and

²⁷“a criança interaja com diversos tipos de textos de forma lúdica e prazerosa, tornando-os então mais significativos.”

²⁸“O ritmo no poema, assim como a música, não pode existir fora de uma dada noção de temporalidade. Sem este traço de temporalidade, o traço performático da poesia que revela sua inclinação para o musical se reduz consideravelmente, mesmo se se considerar os experimentos da música moderna, pois a música existe no tempo, mesmo subvertendo normas e padrões rítmicos.”

²⁹“idéias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva.”

proves that “music education traditionally tends to favour musical appreciation and performance”³⁰ (Beineke, 2009, p. 42) and not creation (or composition).

A curious observation that I cannot leave aside is that the last song that was added, *The ant and the grasshopper*, did not work so well in the concert. Of course we could justify it by the fact that it was much less rehearsed than the other songs that had been performed in public weeks before *Do conto ao concurso*. But it is impossible to disconnect the weakness of its performance from the fact that this song was actually composed by myself, and not even the lyrics were written collectively. Would the break of the collective songwriting dynamic, that we had worked for the whole second trimester, have affected the children's relationship to that song? New experiences and studies would have to be carried.

In the end, research and experiences like this project point out the need to always keep rethinking and reinventing pedagogical approaches in music education, gathering knowledge and information from the past in order to build learnings into the future. As Schafer (2011, p. 265) tells us: “The first practical step in any educational reform is to take it”.

References

- Beineke, V. (2009). *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10183/17775>
- Brito, T. A. (2015). Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical 'menor'. *Revista da ABEM*, 23(35), jul.-dez., 11-23. Retrieved march, 30, 2017 from <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568/449>
- Brito, T. A. (2001). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis.
- Figueiredo, S. L. F. (2012). A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In Jordão, G. et al. (Org.). *A música na escola* (Vol. 1, 1a ed., pp. 85-87). São Paulo: Allucci Associados Comunicações.
- França, C. C.; Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21), dez., 5-41. Retrieved august, 30, 2016 from <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>
- Góes, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC*, 2(1), jun., 27–43. Retrieved march, 23, 2017 from <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/download/1932/1504>
- Gonçalves, M. L. B. (2009). Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *Proceedings of Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil*. Porto Alegre: PUC. Retrieved august, 28, 2017 from http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdf
- Mills, J. (2007). Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, 15(18), out., 8-14. Retrieved september, 10, 2017 from <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/268/199>

³⁰“a educação musical tende, tradicionalmente, a favorecer atividades de apreciação e execução musicais.”

Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, 14(14), mar., 35-43. Retrieved september, 24, 2017 from <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/310>

Schafer, R. M. (2011). *O ouvido pensante* (2a ed.). (M. T. O., Fonterrada, et al., Trans.). São Paulo: UNESP. (Original work published 1986).

Souza, L. F. (2016). Literatura e Música: uma estratégia multidisciplinar. *Revista Científica Semana Acadêmica*, MMXVI(91), 1–10. Retrieved march, 23, 2017 from http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/literatura_e_musica_uma_estrategia_interdisciplinar.pdf

Valiengo, C. (2005). Algumas propostas músico-pedagógicas do séc. XX. *Pesquisa em debate*, II(2) jan-jun, 74-80. Retrieved october, 24, 2016 from http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_2/PesquisaEmDebate_2.pdf

The Role of Tangible Interaction in Children's Cognitive Development through Music Composition and Performance

Stratos Kountouras

Department of Audio and Visual Arts, Ionian
University
Greece
stratoskountouras@gmail.com

Ioannis Zannos

Department of Audio and Visual Arts, Ionian
University
Greece
zannos@gmail.com

Tangible user interfaces (TUIs) empower artists, boost their creative expression and enhance their performing art. However, most of them are designed to work with a set of rules, many of which require advanced skills and target users above a certain age. Here we present a comparative and quantitative study of using TUIs as an alternative teaching tool in experimenting with and creating soundscapes with children. We describe an informal interactive workshop involving schoolchildren. We focus on the development of playful uses of technology to help children empirically understand basic techniques of audio feature extraction. We promote tangible interaction as an alternative learning method in the creation of synthetic soundscape based on sounds recorded in a natural outdoor environment as main sources of sound. We investigate how schoolchildren perceive natural sources of sound and explore practices that reuse prerecorded material through a tangible interactive controller. We discuss the potential benefits of using TUIs as an alternative empirical method for tangible learning and interaction design, and its impact on encouraging and motivating creativity in children. We summarize our findings and review children's behavioural indicators of engagement and enjoyment in order to provide insight to the design of TUIs based on user experience.

Keywords Tangible User Interfaces, Soundscape Composition, Human Computer Interaction.

Introduction

Devices and systems that make use of gestures are fairly common in modern technology, and most users of that technology are familiar with use of gestures on tangible interfaces for everyday tasks (Saffer 2008). We can distinguish a range of gestures used in communication, independent of computers and technology. The gestures we use differ greatly between cultures, but they are always intimately linked to communication (Morris, Collett, Marsh, and Shaughnessy, 1979). Gestures exist alone or in combination with other objects.

Tangible user interfaces work through the direct manipulation of physical objects and thus provide concrete means of interaction. They are more explorative, collaborative and expressive compared to traditional graphical interfaces (Xu, Read, Mazzone, MacFarlane, and Brown, 2007). While the use of TUIs in society is steadily growing and tangible interaction benefits entertainment (games, fun applications) and learning (educational toys, robots for children), there is research that reports a lack of empirical evidence supporting the benefits provided from TUIs (Marshall, 2007; Xu et al., 2007; O'Malley & Fraser, 2004). Common reviews of studies that focus on tangible interaction, mostly discuss the potential benefits that TUIs can bring to adults in terms of usability, although not much is known for younger ages (Zaman, Abeele, Markopoulos, and Marshall, 2011). We predominantly aim to investigate how tangible interaction can be beneficially used as an alternative method for

teaching children. We developed an interactive tangible interface, called Gestus, which enables kids to experiment with basic-to-advanced music composition principles and explore soundscapes through audio textures. Our aim is to activate kids' imagination by providing them a blank canvas with minimum-to-none set of rules to draw upon. Similar to the early stages of drawing, children are exploring art materials in a playful way. Scribbles transform progressively from random and uncontrolled, to steady and more controlled gestures. Drawings then become far more detailed and complex.

1. Background

1.1. Premise: An Informal Learning Environment

Our educational experiment was based on the premise that learning differs between children and adults in that children can learn through playing while having fun at the same time. Therefore, it makes sense to create educational game-like environments for creating sounds. An example of a learning environment that is less rigid than a traditional classroom is the informal museum (Xu et al., 2007). Such environments motivate schoolchildren to learn by permitting them to experiment freely and to follow their innate inclinations. This experiment also involved exploring the potential of a introducing a fun-based TUI as a learning tool to support children's musical education as well as to encourage social interaction and increase collaborative work.

1.2. The Role of Gestures

Most of us have been exposed to various devices and systems that make use of gestures (Saffer, 2008). With respect to objects, there is a broad range of gestures that are almost universally understood or used. These gestures can be classified into three types according to their function (Cadoz 1994):

1. *semiotic*: those used to communicate meaningful information.
2. *ergotic*: those used to manipulate the physical world and create artefacts.
3. *epistemic*: those used to learn from the environment through tactile or haptic exploration.

Additional research reviews the educational uses of tangible devices from a psychological and educational perspective (O'Malley and Fraser, 2004). It claims that tangibles are beneficial for learning since:

1. physical activity is important in learning. Children can demonstrate knowledge through physical activity.
2. physical - hence concrete - objects are important in learning. Children can often solve problems when given concrete materials to work with.
3. physical materials give rise to mental images which can then guide and constrain future problem solving in the absence of the physical materials.
4. learners can abstract symbolic relations from a variety of concrete instances.
5. physical objects that are familiar are more easily understood by children than more symbolic entities. (O'Malley and Fraser, 2004)

1.3. The Role of Drawing and Scribbling in Children's Cognitive Development

Drawing and scribbling are integral parts of children's communication development. Drawing is a form of mark making that children use to communicate and record their ideas. Through drawing, children are able to learn, explore, invent and present new ideas (Hope, 2008).

Scribbles represent children's first attempt to encounter with art. In early stages of drawing, children tend to scribble randomly but as they develop they begin to control their scribbles by repeating motions that give them a particular pleasure. Both drawing and scribbling are based on physical activity and can help children enhance their manipulative skills (Kellogg, 1970). Children use drawing as a dialectical process of expressing their emotions through visual media. By using different forms of images, children can express their emotions and make their thoughts visible on a drawing surface (Matthews, 1998, 1994). As their motor skills develop, children's physical and conceptual awareness of their environment also grows. Therefore, it is essential to form a dialogue with children during this process to promote their mental function therefore it becomes a powerful making tool. Teachers can help this development process by providing instructions, offering time and encouragement, talking with and adequately supporting children (Brooks, 2004). This enhances their intellectual abilities and drawing activity becomes a reflection of their cognitive competence (Piaget, 1952). The artistic development of children is not a rigid process and can take place at different rates. Early theorists researched children's artistic development according to age, language skills and characteristics of their drawings. Some theories categorize children's artistic development in stages taking biology, cognition, into account while others concentrate on social aspects and the cognitive development of children (Grandstaff, 2012).

In relation to age, the stages of development in children's art can be identified as follows (Lowenfeld, 1957):

1. *The Scribble Stage* (ages 2-4): random scribble marks and sensorimotor activity.
2. *The Pre-schematic Stage* (ages 4-7): representative symbols, objects and shapes
3. *The Schematic Stage* (ages 7-9): repetition of symbols and conceptual schemas.
4. *The Dawning Realism Stage* (ages 9-11): working with groups, attempts to produce naturalistic art that meets adult standards.
5. *The Pseudo-Naturalistic Stage* (ages 11-13): intentionally stylish, realistic aesthetics, organised and controlled content.
6. *The Decision Stage*: (age 13-16): self criticism, decide whether to continue working on their drawing skills or view it as an activity.

Scribbling and drawing are purposeful activities that promote children's social and cognitive growth. By drawing, children can improved their confidence, discover new ideas and articulate their storytelling. Traditional research supports that children scribble for pure entertainment. However, recent studies challenge this view by showing that children's scribbles may contain recognisable forms that can be more complex than previously thought from traditional research (Roland, 2006). We investigate for similarities in children's gestures, skills development and social communication in early stage music education. This comprises the conceptual foundation of the presented research. Same principles are applied to design interaction as in children's early drawings; to emulate scribbling in both range of motion and exploring textural aspects of music. Crayons and paper translate into moving objects and canvas respectively

2. Related Work

We mention here research that has influenced the design of our TUI: Digital Manipulatives (Resnick et al., 1998; Zuckerman, Arida, and Resnick, 2005) are TUIs that build on educational toys such as construction kits, building blocks, and Montessori materials. CALL is a computer-assisted language learning in a ubiquitous computing environment. The environment, called TANGO (Tag Added learNinG Objects) system, detects the objects

around the learner using RFID (Radio Frequency Identification) tags, and provides the learner the right information for language learning (Ogata et al. 2004). Webkit is an application that uses a large-screen graphical user interface and a tangible user interface to teach children important rhetorical skills (Stringer, Toye, Rode, and Blackwell, 2004). I/O Brush, a new drawing tool aimed at young children, ages four and up, explores colors, textures, and movements found in everyday materials by “picking up” and drawing with them (Ryokai, Marti, and Ishii, 2004). Sensetable is a system that electromagnetically tracks the positions and orientations of multiple wireless objects on a tabletop display surface. The system offers two types of improvements over existing tracking approaches such as computer vision (Patten, Ishii, Hines, and Pangaro, 2001). The scoreTable is a tangible interactive music score editor which started as a simple application for demoing “traditional” approaches to music creation, using the reactTable (Jordà, 2007) technology, and which has evolved into an independent research project on its own (Jordà and Alonso, 2006). Finally, Shapiro, Kelly, Ahrens, and Fiebrink (2016) have developed *BlockyTalky*, a Python based environment for teaching the programming of interactive music applications to children.

4. The Gestus TUI System



Figure 1. Construction of the Gestus system enclosure.

The basic design of Gestus is inspired by the reactTable system (see Figure 1). Gestus consists of a semi-transparent surface for placing objects with fiducial shapes for identification (using the Rear Diffuse Illumination, method for tracking) and a camera for inputting the objects, an open source software component for tracking these fiducials (ReactIVision), a software component for translating the messages received from the tracking system into state changes, and system for real time CSS based on the tracked states. The software has been developed on a Macbook Pro using SuperCollider as a logic and real-time synthesis programming environment. Gestus uses TUIO for transmission of touch-events. TUIO is a communication protocol based on Open Sound Control (Kaltenbrunner, O'Modhrain, and Costanza, 2004) designed to meet the requirements of table-top tangible interactive surfaces (Jordà, 2007; Saint-Arnaud and Popat, 1995).

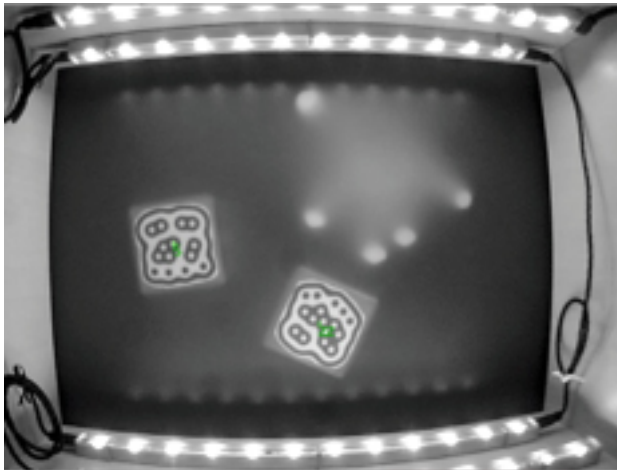


Figure 2. Interior view of the Gestus system, showing fiducial objects and fingers touching the touch surface.

To control sound synthesis on Gestus, the user places cubes or other objects that show fiducial shapes on a flat surface of a semi-transparent acrylic material. An infrared camera can detect these fiducial markers through Computer Vision (see Figure 2). Each fiducial can correspond to one sampled sound coupled with a sound processing algorithm. When the user places a fiducial object on the board, the corresponding sound starts playing, and when the user removes the object, the sound stops. We have implemented an algorithm that lets the system know when objects are placed on or removed from the board.

5. Experiment

5.1. Introducing Gestus to Children in a Workshop

Our educational experiment was conducted in the framework of the EASTN children workshop and lasted for 5 days (see Figure 3). The participants 32 schoolchildren of both genders (18 male, 14 female), aged within 93% between 6 and 15 years. The children were volunteers and parental permission was given to participate in the workshop. All participants used Gestus daily. Only 5% had used similar interactive interfaces before, however another 52% had used interactive learning environments at least once.



Figure 3. Working with Children in the EASTN workshop.

Our workshop involved an iterative cycle of four steps: *experience*, *record*, *listen* and *improvise*. Thirty-two participants were assigned to one of four groups based on their age (2 x 6-10) and (2 x 11-15) with gender roughly balanced. Ten short experimental compositions were created for the purposes of the study. We provided guidance through the entire process of the workshop. For the recording we let all groups out in the field for one hour to capture natural sounds relating to gesture and touch. In each group, all children participated in all process stages until the project's completion and in each duty role (recorder, boom operators, tangible user, audio editor, pre- and post-production). Each member of the group had completed a training session, which involved three main tasks to experiment with sound. Users were taken out on the field to explore sounds made from natural sound sources and relate them to hand gestures with view to their potential of creating new sound textures. Users were asked to write down when a particular gesture was causing a significant interest or represented balance. Each group had recorded at least 3 samples for each individual (approx. 25). These were collected to form a sound library. All tasks were accompanied with set of written survey questions and a series of qualitative interview questions, reported by Kolb and Kolb (2005). The workshop was recorded on video.

5.2. Evaluation methodology

This study is not a fully controlled experiment; yet we can discuss results in terms of groups, ages and genders and make statistical comparisons taking into account data from each group. The data analysed were: videos of work sessions with the children, a questionnaire about the experience of working with Gestus, and the recordings of performances made with Gestus. We looked for common traits in usability, machine learning, fun-driven and motor cognitive learning as well as musical aspects such as spectrum, timbre, duration, textures of each one of the 10 compositions.

We evaluated the system to see whether it provides an alternative educational yet entertaining way to learn how to create sound textures and to evaluate methods for improvisation and experimentation with Gestus as a learning tool that could be applicable in music schools, workshops and live performances. In addition we sought to identify errors in the system's design in order to develop new interaction ideas. Therefore we analysed data based on user experience studied key factors that may contribute to further development of the system.

We assessed the initial experience of the user with the system. We asked teams to answer both open-ended (for each group) and closed-ended (for each individual) questions:

1. Were participants able to gain a thorough understanding of the basic interaction of the system? What did they learn?
2. Were all participants able to play, even if some of them required a little guidance? Did participants experience any problems with the multi-touch surface and the objects?
3. Were participants able to work as a team? Did teamwork help them to learn about collaborative music composition as a process?
4. Were participants able to comprehend how their choices affect the state of the game in real-time? Did they comprehend that there is not a specific order of use?
5. Were all participants, regardless of age, able to comprehend the different types of audio features through interaction with the interface?
6. Were all participants able to describe the interactive experience? Did they like the game? Would they like to play again?

5.3. Questionnaire Study

A seven-point scale (Likert) was used for this evaluation where 1 represents “strongly disagree” and 7 “strongly agree” (see Table 1). The closed-ended questionnaires were analysed according to descriptive statistics (average, median, standard deviation) in order to determine how effectively the system has responded to the initial objectives of design interaction. We also studied all participants’ responses in order to re-evaluate and create open questions that will provide a new framework for research. Additionally, we conducted informal interviews with all participants during the course of the weekend. The analysis of the results was based only on questionnaires. Reports of informal interviews were held only in cases that they provided a framework for results. We tried to identify any issues in areas where responses were less positive. Other evaluation questionnaires (artists / amateur use) are not listed in the tables presented on this report.

Table 1. Assessing Experiential qualities in using Gestus.

Questions	Average	Median	Standard Deviation
Q1. Playing this game I gained better understanding of interaction in music creation.	5,4	5,5	1,113
Q2. Playing this game I realised how easy it is to make changes to sound in real-time.	6	6	0,632
Q3. By playing this game I have actively collaborated with other players.	5,4	5	1,019
Q4. I played the game mostly on my own.	4,1	4,5	1,513
Q5. Collaborating with others helped me learn something new about creating music in groups.	5,4	5	0,489
Q6. I like to play this game with other players.	5,5	7	2,334
Q7. I liked the fact that I could use my hands to move objects on the multitouch surface.	6,1	6	0,7
Q8. I liked the fact that I do not need to wait for my turn, in order to play this game.	6,2	6	0,785
Q9. I enjoyed playing this game because I have learned how to create music without musical skills or the ability to play a musical instrument.	5,3	5	0,642
Q10. I would like to play this game again.	5,8	6	0,748
Q11. I enjoyed playing this game.	6,1	6	0,538

6. Discussion

When recording sounds, all teams used various interactive ways (scratching, hitting, rubbing, touching, interacting using objects) in order to create audio textures. This shows the immediacy of the first primitive thoughts when it comes to create sound textures by using hand gestures. These first efforts of interaction we could mainly describe as continuous, simultaneous and hasty. This shows children's confusion and the resultant hesitation to interact at the initial stages of the experience (Xu, Read, Mazzone, MacFarlane, and Brown, 2007). Sometimes children needed guidance and encouragement to develop their own sound production techniques. For example in the recording process for the track called “Bell”, kids were hesitant to experiment with textures by exploring the surface of the bell, shouting in the bell's cavity or interacting with any other way. Instead they were creating sounds by naturally using the bell (pulling the rope).

With the completion of the first two cycles (*experience, record*), samples that were interesting in terms of texture and showed variety in terms of frequency were assigned to fiducial objects. We noticed that it does not take long for children to recognize the relationship between their movements and the objects placed on the surface. As this development stage unfolds, children begin to control their movements by varying their motions and by repeating certain actions that give them particular pleasure. We observed that occasionally youngest kids had a tendency to accelerate and the fiducial objects

vigorously, to an extent that might endanger the experimental setup.

All participants used the system to interactively experiment with the sound samples. At the end of each group session, we created small teams in order to evaluate the system's interaction design when used concurrently. Most of the participants described their second experience with the system as "very entertaining". Additionally, we observed that children were using the system more methodically. Some maintained that they had developed their own techniques and others believed that they invented unique "combo actions". By the end, the majority of the kids had developed their own methods of interaction with the system and the musical structure of their compositions had improved remarkably. Scribbles were transforming into methodical based-actions. One could notice a shift towards exploring the textural aspects of each sound, along with the desire for soothing moments and the effort to create points of climax in the composition (see Fig. 4). We observed that as the kids gained more experience they strove to work individually. We classified children's interactions into categories, based on their characteristics.

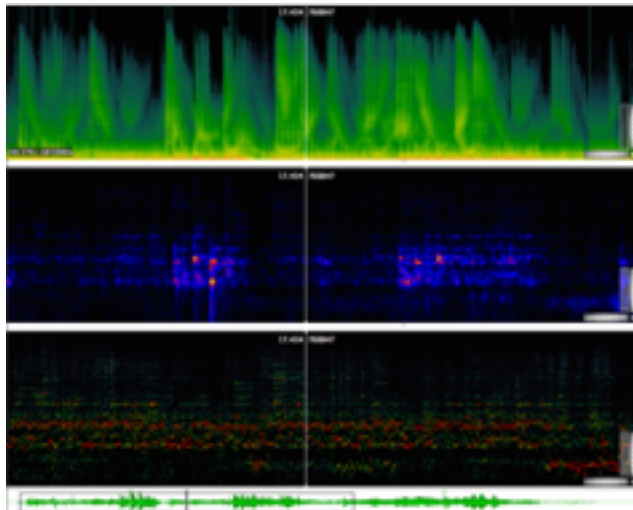


Figure 4. Spectrum, Energy Peaks and Harmonicity in Works created by Children.

6.1. Signs of Cognitive Development in Different Age Groups

The experiment provided children with the opportunity to create a conceptual sound library based on natural sources and expressively compose music through audio textures. Children's art expression is a documentation of personality in which they exhibit personal characteristics and emotions through performance (Lowenfeld, 1957). Various indicators audible in their compositions help to determine a status of the children's mood at that particular time of performance. For example an indication of a happy mood can make children interact with a spontaneous fast pace which will create random changes to sound.

Scribbles may not make any sense to adults but they are very important to a young child. Drawing and scribbling are the first steps of using the skills children will need later for writing (Mincemoyer, 2016). We observed that some of the primitive gestures of the kids were simply musical scribbles, other were more determined and complex, or even some that were real-time oriented. All of them were clearly age-related.

1. Children of younger ages (6-9) were creating random and uncontrolled movements in order to explore the surface and to play with Gestus similar to a toy or a drawing game.

We provided some guidance for them to start identifying how their gestures affect the corresponded sound changes. We can classify their movements mostly as uncertain, abstract and explorative.

2. Children of the second age group (9-12) were more interest in exploring the system's limitations by forming various geometric patterns and shapes (circles, squares, ovals) but without being as wildly creative. Their movements were controlled and consisted predominantly of straight lines (vertical, horizontal, zigzag, etc.) They were predefined and directional.
3. Children in the last age group (13-15) were creating more complex moves. They experimented with speed (acceleration and deceleration the objects), rotation (spins or spinning while moving the object simultaneously), or creating asynchronous movements and combinations using both hands and multiple objects. Children explored sound textures interactively based on what they were hearing in real time. Finally, there were movements representing symbols, lettering or word spelling. We can describe this age-group's movements as explorative, complex and dynamically experienced.

6.2. Using the Scribbles Metaphor in Analysis of Cognitive Development Signs

Lichen and Moss is one of children's first efforts to create a textural music piece. A walk in the surroundings of the village provided the experiential basis for this work. A library of audio samples was created by recording the children's playful game around a rock, surrounded by moss and lichens. We noticed children's conceptual immediacy by literally interpreting the title of the workshop into this first piece. By listening to the sound library we observed that all samples were similar - harsh random sounds of hands exploring the rock. The same vigorous concept was applied when performing with *Gestus*. Children were interacting by moving the fiducials objects randomly on top of the surface. These hasty movements indicate children's lack of commitment or embarrassment in their first effort of experimentation (Read and Macfarlane, 2002). *Bell* is another music piece performed from children of the youngest target group. We observed that children needed guidance to create sounds. They predominantly used the bell grip to create few sounds (hitting and rubbing bell's interior body). Few of the collected sounds were placed on a single object to bring interaction to the minimum level. We observed that complex motions (acceleration and rotation) caused an unbridled enthusiasm to young children. Such type of interaction created an incentive for abrupt movements that were considered to be dangerous to the game. Learning requires engagement. Engagement is widely perceived as a kind of consciousness that requires cognitive effort of processing new information (Salomon and Globerson, 1987).

Soundscape I & II were created through collaborative groups (mixed ages). All participants were introduced to soundscape recording. This time we aimed to misdirect all children from the recording process by creating an open-field gestural game. Most improvised using various ways of interaction (scratching, banging, rubbing) with objects around the location. We observed that some used their body to create textures (jumps, steps, growling, blowing, breathing) while others started to form textural-based patterns (drawing shapes, creating melodies, forming rhythms). We noticed that by providing more freedom to the game (no restrictions, specific goals or time constraints), children showed a greater tendency for experimentation.

Hitting Barrels and *Footsteps* are also compositions that derived directly from children's

games with the current task theme. By letting children act freely and this time without any given guidance or discussion provided, we observed that younger children were creating textures effortlessly and showed great enthusiasm throughout the whole process. Instead, we noticed that older children were acting with less intensity, with uncertain moves and were regularly asking for guidance. Some of their question included tips on how to avoid repeating patterns, improvise, create sounds without a certain phrase motive, or how to develop a tendency for experimentation. Older children tend to interact symbolically and begin conceiving of images as visual metaphors (Salomon and Globerson, 1987). For instance, older children are able to recognise emotions beyond a specific depicted object (isolated tree - loneliness). Music improvisation is a research on phenomena that are not only related to music but mainly to life (Meelberg, 2014).

6.3. The Role of Social Interaction

Several art-based studies focused on the outcome of social skills as a social component (e.g., arts-based activities with parents, other children, teachers or workshops) (Eisenberg, Fabes, and Spinrad, 2007). Practicing art in classroom-based environment benefits children's intellectual development and evokes their emotional response. It engages competences that affect children's relationships with teachers, peers and family (Horowitz and Webb-Dempsey, 2002; Eisner, 2004). Engagement can be assessed through behavioural responses such as smiles, laughter, positive feedback and concentration. Conversely, lack of commitment can be measured through signs such as frowning, ear scratching and shoulder lifting (Read and Macfarlane, 2002). Most children experience rapid transformation (from 0 to 8 years of age) in three broadly defined domains: *social- emotional*, *physiological*, and *cognitive*. Social-emotional development involves social skills such as helping, sharing and caring.

Children's reactions were mostly positive. By eliminating rules or gameplay limitations we observed an increased tendency for experimentation, collaboration and fun. This included smiles, playful moods and excited reactions, as well as moments of concentration and a plethora of questions. These were mostly interaction-oriented questions relating to system usability and music composition, and questions that concerned system's construction such as what is inside the box, what is its cost, how transportable is it? We observed that females worked with more concentration on creating unique textures and asked for advice from time to time, while males that worked independently aiming to have fun and enjoy their session time. Finally, we randomly formed collaborative teams consisting of either a mix of both genres or single-gender groups.

7. Conclusions

We presented an experimental study based on user experience feedback in order to form an empirical basis for usability and learning benefits of tangibility (exclusively in music composition using audio textures). Gestus is tangible interactive tool is designed to emulate a musical blank canvas. We developed this abstract user interface to be used as an alternative learning method of teaching children how to explore and experiment with non-musical elements such as the audio textures. The system uses characteristics and properties of similar TUIs regarding the design, construction and the operation of the system. It creates its own autonomous data-processing algorithm and develops an alternative method for engaging creatively with sound. It is also 1/10 of the cost and at least 1/3 of the size of existing interfaces. The first contribution is the development of an extensible TUI prototype for sound texture design using audio feature extraction as the main framework for work. The second contribution is that it provides an experiential approach for teaching art in

primary education (Schwarz, 2006). The third contribution is the set of design recommendations as an incentive to develop similar educational training TUI interfaces. Furthermore, we believe that next steps in this study could lead to an extended version of the system addressing kids with disabilities and behavioural difficulties. We suggest that a future study should test artists and experienced users to investigate issues of advanced interaction. In future evaluations, it would be interesting to research the behavioural effects with respect to gender. In addition, we plan to continue our investigation of how Gestus can be combined with other approaches to enhance the output of the system, such as real-time graphical educational representation of the audio, color-based audio classification and puzzler music games. Our hope is that research in this direction will lead to interfaces that can solve behavioural problems that cannot be readily solved using the current predominant approaches to tangible edutainment.

Acknowledgements

The workshop for this research was organized with support from the EU Creative Europe project “European Art-Science-Technology Network” (EASTN). We thank the children and parents of Tsepelovo for their enthusiastic participation and the Department of Audio & Visual Arts, Ionian University for their support of this research.

References

- Brooks, M. (2004). Drawing: the social construction of knowledge. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 41–50.
- Cadoz, C. (1994). *Les réalités virtuelles : Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Eisner, E. W. (2004). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Grandstaff, L. J. (2012). *Children's Artistic Development and the Influence of Visual Culture*. University of Kansas. Retrieved from
<http://oatd.org/oatd/record?record=%22handle%5C%3A1808%2F10645%22>
- Hope, G. (2008). Thinking and Learning Through Drawing: In *Primary Classrooms*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Horowitz, R., & Webb-Dempsey, J. (2002). *Promising signs of positive effects: Lessons from the multi-arts studies*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 98–100.
- Jordà, S. G., G. (2007). The reactable: exploring the synergy between live music performance and tabletop tangible interfaces. In *TEI '07: Proceedings of the 1st international conference on Tangible and embedded interaction* (pp. 139–146). New York, USA.
- Jordà, S., & Alonso, M. (2006). Mary had a little scoreTable* or the reacTable* goes melodic. In *New Interfaces for Musical Expression (NIME)*. Retrieved from files/publications/1040f9-NIME06-sjorda.pdf
- Kaltenbrunner, M., O'Modhrain, S., & Costanza, E. (2004). *Object Design Considerations for Tangible Musical Interfaces*. Retrieved from files/publications/COST287-ConGAS-Kaltenbrunner.pdf
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art*. USA: Mayfield Pub Co.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and Mental Growth*.
- Marshall P. (2007). Do tangible interfaces enhance learning? (pp. 163–170). In: *Proceedings of the 1st international conference on tangible and embedded interaction.*, New York, NY, USA.
- Matthews, J. (1994). *Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood*. London: Hodder Arnold H&S.
- Matthews, J. (1998). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*.

- London ; Philadelphia, PA: Routledge.
- Meelberg, V. (2014). Musical Improvisation as the Performance of Embodied Knowledge: Embodied Narrativity in Musical Performance. In *Proceedings of CARPA3: Colloquium on Artistic Research in Performing Arts*. Helsinki: University of the Arts Helsinki, Theatre Academy. Retrieved from https://www.academia.edu/6854151/Musical_Improvisation_as_the_Performance_of_Embodied_Knowledge_Embodied_Narrativity_in_Musical_Performance
- Mincemoyer, C. C. (2016). *Scribbles have meaning*. The Pennsylvania State University.
- Morris, D. R., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures, Their Origins and Distribution*. London: Jonathan Cape.
- O'Malley, C., & Fraser, D. S. (2004). *Literature Review in Learning with Tangible Technologies*. Retrieved from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190328/document>
- Ogata, H., Akamatsu, R., Mitsuhara, H., Yano, Y., Matsuura, K., Kanenishi, K., ... Morikawa, T. (2004). Tango: Supporting Vocabulary Learning with RFID tags. In *International Workshop Series on RFID*.
- Patten, J., Ishii, H., Hines, J., & Pangaro, G. (2001). Sensetable: A Wireless Object Tracking Platform for Tangible User Interfaces (pp. 253–260). ACM Press.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Read, J., & Macfarlane, S. (2002). Endurability, Engagement and Expectations: Measuring Children's Fun. In *Interaction Design and Children*, Shaker Publishing (pp. 1–23). Shaker Publishing.
- Resnick, M., Martin, F., Berg, R., Borovoy, R., Colella, V., Kramer, K., & Silverman, B. (1998). Digital manipulatives: new toys to think with. In *Proc. CHI '98 Human Factors in Computing Systems*. ACM Press.
- Roland, C. (2006). *Young in Art: A developmental look at child art*. Retrieved June 12, 2017, from <http://docplayer.net/18693054-Young-in-art-a-developmental-look-at-child-art-craig-roland-1990-2006-www-artjunction-org.html>
- Ryokai, K., Marti, S., & Ishii, H. (2004). I/O Brush: Drawing with Everyday Objects as Ink.
- Saffer, D. (2008). *Designing Gestural Interfaces: Touchscreens and Interactive Devices*. O'Reilly Media.
- Saint-Arnaud, N., & Popat, K. (1995). Analysis and synthesis of sound textures. In *Readings in Computational Auditory Scene Analysis* (pp. 125–131).
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987). When teams do not function the way they ought to. In *Proceedings of International Journal of Educational Research* 13 (pp. 89–100).
- Schwarz, D. (2006). Concatenative sound synthesis: The early years. In *Special Issue on Audio Mosaicing: Feature-Driven Audio Editing/Synthesis*. Place Igor-Stravinsky, 75003 Paris, France.
- Shapiro, R. B., Kelly, A., Ahrens, M., & Fiebrink, R. (2016, July). BlockyTalky: A Physical and Distributed Computer Music Toolkit for Kids. In *Conference presented at the International Conference on New Interfaces for Musical Expression*. Retrieved from <http://research.gold.ac.uk/18635/>
- Stringer Mark, Toye Eleanor F., Rode Jennifer A., & Blackwell Alan F. (2004). Teaching Rhetorical Skills with a Tangible User Interface. In *Proceedings of the 2004 conference on Interaction design and children: building a community* (Vol. 11–18).
- Xu, D., Read, J. C., Mazzone, E., MacFarlane, S., & Brown, M. (2007). Evaluation of Tangible User Interfaces (TUIs) for and with Children: Methods and Challenges. In *Proceedings of the 12th International Conference on Human-computer Interaction: Interaction Platforms and Techniques* (pp. 1008–1017). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1757268.1757383>
- Zaman, B., Vanden Abeele, V., Markopoulos, P., & Marshall, P. (2012). Editorial: the evolving field of tangible interaction for children: the challenge of empirical validation. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(4), 367–378. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0409-x>
- Zuckerman, O., Arida, S., & Resnick, M. (2005). *Extending tangible interfaces for education: digital montessori-inspired manipulatives* (p. 859). ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1054972.1055093>

Ba-Ba-Baila-Plim: um concerto dedicado à primeira infância

Susana Marçal Grangeia

MúsicaAmiga, Lda.,

Portugal

musicamiga@grangeia.pt

Andreia Sofia Garcia Duarte

Departamento de Comunicação e Arte,

Universidade de Aveiro; MúsicaAmiga, Lda.,

Portugal

andreiaaduarte92@gmail.com

Resumo Num sótão empoeirado vivem as recordações de uma infância feliz e a magia das pequenas coisas. Um piano, uma trompete, uma guitarra, uma velha drabuka, uma concertina e uma bailarina que dorme profundamente na sua caixinha de música. Um dia, esta desperta e dança, numa viagem pelas estações do ano, acordando consigo a música que sempre viveu naquele sótão, naquela infância. Integrado num conceito de aprendizagem informal, este concerto pretende estabelecer uma diferença clara na abordagem a nível artístico; “concerto para bebés” e “concerto com bebés” metamorfoseiam-se de modos diferentes. Os bebés agem como parte integrante do espetáculo, assumindo o carácter de agentes ativos. Ao nível da performance em si, concebeu-se um espetáculo com forte carga sensorial e um grande cuidado visual, sempre com o intuito de que a música e os processos a desencadear na prática possam ser decifrados. Cada momento procura levar-nos a outro, numa viagem por sons, sensações e experiências contínua. Procura-se o encanto das pequenas expressões, há a sensibilidade de uma bailarina e a leveza e rapidez do vento que sopra as folhas no Outono, surgem reminiscências do cancionário aveirense e instrumentos improváveis, sempre com música como moto principal. Essa é interpretada ao vivo, possibilitando o contacto e a experiência acústica.

Palavras-chave concerto; primeira infância; contextos informais; música; dança

Abstract In a dusty attic live the memories of a happy childhood and the magic of small things. A piano, a trumpet, a guitar, an old *drabuka*, a concertina, and a ballerina who sleeps profoundly in her music box. One day she awakens and dances, travelling through the seasons, waking with her the music that always lived in that attic, in that childhood. Integrated into an informal learning concept, this concert aims to establish a clear difference in the approach to the artistic level; "concert for babies" and "concert with babies" metamorphose in different ways. Babies act as an integral part of the show, assuming the character of active agents. At the level of the performance itself, we conceived a show with a strong sensorial charge and a great visual care, always with the intention that the music and the processes to be triggered in practice can be deciphered. Each moment seeks to lead us to another, on a journey through continuous sounds, sensations and experiences. It looks for the charm of the little expressions, there is the sensitivity of a dancer and the lightness and speed of the wind that blows the leaves in the autumn, reminiscences of the traditional songbook from Aveiro and improbable instruments, always with music as the main moto. The music is interpreted live, enabling the contact and the acoustic experience.

Keywords concert; Early-Childhood; informal learning; music; dance

Introdução

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer -se a si próprias, aos outros e à vida. (Gordon, 2000)

O concerto Ba-Ba-Baila-Plim surge como proposta à conferência *Music for and by Children*, pela mão do projeto MúsicAmiga, em 2017. A MúsicAmiga apresenta-se como um projeto artístico e pedagógico cuja fundação remonta a 2010 e que tem como área de ação a cidade de Aveiro e arredores. A sua atividade principal é a orientação musical estruturada³¹ para bebés e crianças em instituições públicas e privadas. O seu gradual crescimento – marca presença em mais de 26 escolas do concelho de Aveiro – e a necessidade de proporcionar momentos de partilha entre pais e filhos, impulsionou a abertura de um espaço físico em Aveiro. Neste local, além de outros espaços para os quais é convidada a apresentar-se, realizam-se sessões-concerto para pais e filhos.

A filosofia do projeto MúsicAmiga tem como base a construção e promoção de atividades, quer em sala de aula quer em contexto de concerto. Estas atividades procuram proporcionar a exploração e a experimentação musical em contextos informais, mantendo o cuidado, rigor para com o público a que se apresenta. Desta forma, é também promovida a transversalidade com outras artes, o canto em sala de aula/concerto, bem como o estímulo à conexão entre música e movimento, partilhando assim terreno comum com correntes pedagógicas como *Child-led Music Making*, Dalcroze, Gordon ou Musikgarten. Cada aula/concerto é temática e direcionada, estruturada, pedagogicamente informada, dando origem, assim, a sessões coerentes e coesas que procuram maximizar a experimentação artística e contribuir para o desenvolvimento transversal humano de cada indivíduo.

1. O Concerto

O concerto apresentado na conferência *Music for and by Children* destina-se a bebés dos 0 aos 36 meses e adultos por si responsáveis. Pretende-se com este concerto, que parte de uma identidade própria (a do projeto MúsicAmiga), estabelecer uma diferença clara na abordagem que é feita a nível artístico: “concerto para bebés” e “concerto com bebés” metamorfoseiam-se de modos diferentes ao nível do envolvimento das crianças com a performance e todo o centro de ação. Implica o primeiro que os bebés ajam como agente passivo e, o segundo, como elemento ativo e integrante. Objetiva-se, com este concerto, que as crianças sejam, assim, parte integrante do espetáculo concebido, concedendo-lhes a liberdade de exploração e interação. Ao nível da performance em si, concebemos um espetáculo apelativo sensorial e visualmente, sempre com o intuito de decifrar, sem recurso ao uso da palavra, a música e os processos a desencadear na prática. Cada momento deste concerto procura levar-nos a outro, numa viagem por sons, sensações e experiências contínua, as quais representam ou estão intimamente ligadas a conceitos musicais. Tem-se como ponto de partida a aprendizagem informal de conceitos musicais e de interpretação musical (características-base do projeto MúsicAmiga) que surgem aliados a outras artes – dança e teatro. Estas atuam como muletas de apoio à expressão musical, mas também como objetos de exploração em si mesmas, já que reúnem em si (a também) necessidade

³¹ Definição concebida por Gordon (2000a), para uma “educação” musical informal. *Orientação é, por definição, informal, enquanto educação é sempre formal, pelo menos em certo grau. (...) Quando é estruturada, [pais ou professores] planeiam a lição especificamente. Uma característica marcante quer da orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências à criança. (Gordon, 2000a)*

de processos cognitivos e motores. Assume-se ainda a importância (e contraste) do contacto com a música ao vivo para a criança, potenciando a experiência acústica sonora. Há a preocupação em que tudo seja inteligível ou decifrável do ponto de vista cognitivo e tendo em conta o público-alvo. Procura-se promover ainda a ligação musical entre pais e filhos (ou adulto responsável e bebé), por forma a que não se trate apenas de um concerto, mas também de um momento de partilha familiar, com a música como veículo de comunicação e transmissão de emoções.

Cenicamente, este concerto tem por base um dia na vida de uma bailarina de corda. Esta acorda e, num dia, viaja por todas as estações do ano, numa espiral de sensações, emoções e experiências. Em palco, contamos com piano, guitarra, concertina, percussão, trompete e quatro vozes como veículos da música em exploração, a qual instiga toda a ação na vida da bailarina. Antes de toda a ação se desenrolar, existem momentos de aculturação ao espaço e ao conceito, bem como uma apresentação/ demarcação de identidade por parte do projeto.

Tabela 1. Planificação sintética de *Ba-Ba-Baila-Plim*

Momento/ Função	Música	Modo	Conjunto Instrumental	Autoria
Receção/ aculturação Identidade do projeto/ aculturação	<i>Olá da Floresta</i>	Modo Maior	Ensemble	MúsicAmiga
	<i>MúsicAmiga</i>	Modo Maior	Ensemble	MúsicAmiga
Aculturação	<i>Olá, Lá da Terra</i>	Modo Eólio	Vozes, percussão	Companhia de Música Teatral
Quebra	<i>Rítmo do Beijinho</i>	-	Voz	MúsicAmiga
1ª Cena: Nascer do dia	<i>Caixinha de Música</i>	Modo Menor	Piano	MúsicAmiga
2ª Cena: Outono Rotina para arrumar / Quebra	Valsa	Modo Menor	Piano, guitarra concertina	MúsicAmiga
	<i>Ninanô Bossa Nova/ Crótalos</i>	Modo Menor	Ensemble	MúsicAmiga
	Tibetanos			
3ª Cena: Inverno	<i>Chorinho pro Gordon</i>	Modo Maior	4 vozes	Wlad Mattos/ Quarteto Gordon
Quebra	Taça Tibetana	-	-	-
4ª Cena: Primavera	Metamorfose: Paisagem Sonora	-	Ensemble	-
Rotina para arrumar/ Quebra	<i>Ninanô Triball</i> Crótalos Tibetanos	Modo Menor	Vozes, percussão	MúsicAmiga

5ª Cena: Verão	<i>Oh Aveiro</i>	Modo Maior	Ensemble	Tradicional
Quebra	Taça Tibetana	-	-	-
Transição de Cena	Metamorfose: Paisagem Sonora	-	-	-
Rotina para arrumar	<i>Ninãô</i>	Modo Menor	Ensemble	MúsicAmiga
6ª Cena: Nascer da Noite	<i>Melodias a Voar</i>	Modo Menor	Ensemble	MúsicAmiga
Quebra	Grilo	-	-	-
Encerramento/ Despedida	<i>Adeus da Floresta</i>	Modo Maior	Ensemble	MúsicAmiga

Uma das preocupações presentes nesta performance é a coesão entre os diferentes autores, já acreditados pela investigação e demais educadores, e o projeto MúsicAmiga. Assim, apresentamos música original, mas recorremos também à música de outros autores já reconhecidos, como Gordon, Companhia de Música Teatral e a própria etnografia aveirense.

Pretende-se que este concerto atue a diferentes níveis cognitivos e sensoriais: nomeadamente ao nível da audição/audiação³², identificação cultural própria (no concerto é utilizada uma canção tradicional aveirense, tato, emoções, interpretação visual e musical).

São objetivos para este concerto a noção de espacialização e dimensionalização do som, a qual se consegue através do estabelecimento de diversos pontos sonoros na sala, que ora convergem ora divergem, numa tentativa de contribuição para uma experiência mais rica do ponto de vista acústico e dinâmica do ponto de vista visual. Outro objetivo premente, prende-se com a objetiva visualização, em determinados momentos, da pulsação inerente à música que se ouve: isto é conseguido através do recurso a diferentes meios visuais, por forma a exponenciar a perceção de pulsação. Também as dicotomias som/silêncio e binário/ternário se apresentam como objetos a perceber e distinguir neste concerto, havendo para isso, distintos momentos em que ambas se contrapõem para uma possível perceção auditiva mais assertiva. As diferentes texturas que estão presentes ao longo da performance (tecido, folhas de outono, conchas, etc.) procuram apelar à sensação do tato, que por sua vez, procura maximizar a experiência musical ao nível da interpretação. Há ainda o lugar à criação de uma paisagem sonora para a qual todas as crianças são chamadas a intervir. Explora-se também, a nível musical, quer diferentes correntes e estilos de música (como minimalismo, canto tradicional, canto “tribal”, valsa, etc.), quer o canto à capela e a música instrumental, bem como diferentes ritmos e tonalidades/modalidades,

³² De acordo com Gordon (2000) a audiação pressupõe a assimilação e compreensão mental da música que se ouve ou ouviu num momento passado. Gordon defende ainda que (...) *pode-se audiar quando se executa, relembra, executa, interpreta* (...). (...) *ninguém pode ensinar as crianças a audiar* (...). Contudo, facultando às crianças o conhecimento e as experiências apropriadas, podemos ensinar-lhes como devem audiar, isto é, como devem utilizar o seu potencial de audiação (...). Pretende-se com este concerto que as crianças possam ouvir ou realizar audiação de tipo 1: *escutar música familiar ou não familiar* (Gordon, 2000)

para uma experiência musical acima de tudo rica, diversificada, cuidada e pedagogicamente informada.

As experiências vividas são as que melhor contribuem para o enriquecimento do vocabulário existencial, com repercussões na interação humana. (Rodrigues et al., 2016)

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para este projeto: ao público que nos acompanha e que representa o principal moto para, ano após ano, procurarmos apresentar novos desafios; à organização do Music for and by Children, pelo apoio e prontidão ao longo do congresso; a toda a equipa que torna, connosco, todo o espetáculo possível: Paulo Mota, Rui Pereira, Nuno Silva, Ana Amaral, Dirce Russo, Vasco Cardoso, Mafalda Norte, Inês Negrão, Cristiano Ribau, Francisco Grangeia, André Neto, Janaína Nóbrega.

Referências

- Companhia de Música Teatral. (2016). *Ecos de Opus Tutti- Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano* (1ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Companhia de Música Teatral. (2016). *Manual para a Construção de Jardins Interiores – Colo da Terra*(1ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical* (4ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000a). *Teoria da Aprendizagem Musical de Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar* (4ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hutchinson, E. (2015). *An introduction to approaches in early childhood music*. LEYMN. Consultado a 10 de Julho de 2017 em <http://www.sound-connections.org.uk/wp-content/uploads/Approaches-in-early-childhood-music.pdf>
- Izumi Taylor, S., Morris, V. G., Meredith, C. D., Hicks, C. (2012). Music and Movement for Young Children's Healthy Development. *Dimensions of Early Childhood*. Vol 40, (2). 33-40
- MúsicAmiga. (2017). *Projeto Educativo*
- Quarteto Gordon per Piccolissimi. (2015). *Pam Pam 2 – Ommagio a Edwin E. Gordon* [CD]. nd: Shared Listening

Ondas: um possível caminho para refletir sobre as experiências musicais nos territórios da educação musical

Teca Alencar de Brito

Centro de Música da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo, USP / Teca
Oficina de Música / SP
Brasil
tecamusica@gmail.com

Resumo "Ondas" é o nome de um CD que apresenta produções musicais feitas com e por crianças e adolescentes que fazem música na *Teca Oficina de Música*, em São Paulo, Brasil. Inspirado nas comemorações do centenário de nascimento do importante compositor brasileiro Dorival Caymmi (1914-2008) e, por isso, contando com várias composições com temas relacionados ao mar, à vida dos pescadores, à natureza, entre outros aspectos, o título também remete aos movimentos contínuos das águas, que - a um só tempo - são semelhantes e diferentes, assim como ocorre com os eventos musicais (e humanos) que emergem em nosso espaço de trabalho. O projeto é parte de uma pesquisa contínua que foca, especialmente, 1- o dinamismo do pensamento musical revelado por meio das práticas sonoro-musicais e pelos modos singulares de lidar com os materiais, conceitos e *ideias de música*; 2- processos criativos envolvidos em improvisações, composições, invenções e sonorizações de histórias, elaboração de arranjos, desenvolvidos em aulas em grupos e de instrumentos musicais diversos); 3- projetos marcados pela integração entre prática e reflexão e pela ampliação do conceito de música; 4- a singularidade do pensamento musical ao longo do percurso, que nominamos como "ideias de música"; 5- a construção do "caminho ao caminhar", combinando o cotidiano, o imaginário, o mundano, o raro, o tradicional e o novo. Esta proposta fundamenta-se em princípios pedagógico-musicais de H-J Koellreutter; (b) nas pesquisas e proposições de François Delalande; c) nas proposições da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, segundo Esther Thelen; (c) em conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari, (*jogo ideal, menor, rizoma*), e (d) no conceito de pedagogias musicais abertas, segundo a educadora musical argentina Violeta H. de Gainza. O nome do CD lembra uma das composições gravadas, desenvolvida por adolescentes. O objetivo principal desta comunicação é destacar a singularidade das *ideias de música* que emergem e se transformam no curso da infância, bem como, os processos criativos que podem emergir em sistemas abertos de educação musical. (com crianças e adolescentes, com idades entre 3 e 14 anos) e/ou em aulas particulares de instrumentos musicais diversos.

Palavras-chaves: educação musical; ideias de música; processos criativos;

Abstract "Ondas" is the name of a CD that features musical productions made with and by children and teenagers who make music at the Teca Oficina de Música in São Paulo, Brazil. Inspired by the celebrations of the centenary of birth of the important Brazilian composer Dorival Caymmi (1914-2008), and therefore, with several compositions related to the sea, fishermen's life, nature, among other aspects, the title also refers to the continuous movements of water, which - at one and the same time - are similar and different, as is the case with the musical (and human) events that emerge in our work space. The project is part of ongoing research that focuses, in particular, on the dynamism of musical thought revealed through sound-musical practices and unique ways of dealing with music materials, concepts and ideas; 2 - creative processes involved in improvisations, compositions, inventions and sonorizations of stories, elaboration of arrangements, developed in classes in groups (with children and adolescents, between 3 and 14 years old) and / or in private lessons); 3 - projects marked by the integration between practice and reflection and by the expansion of the concept of and become the course of childhood, as well as the creative processes that

can emerge in open musical education systems; 4 -the uniqueness of musical thought along the way, which we call "ideas of music"; 5- the construction of the "way to walk", combining everyday, imaginary, mundane, rare, traditional and new. This proposal is based on pedagogical-musical principles of H-J Koellreutter; (b) in the researches and propositions of François Delalande; c) in the propositions of Theory of Dynamic Systems, according to Esther Thelen; (c) in philosophical concepts of Deleuze and Guattari, (ideal game, minor, rhizome), and (d) in the concept of open musical pedagogies, according to the Argentine music educator Violeta H. de Gainza. The name of the CD recalls one of the recorded compositions developed by teenagers. The main objective of this communication is to highlight the uniqueness of music ideas that emerge

Keywords Musical Education, Ideas of Music; Creative Process

Introdução

A partir da análise de produções musicais realizadas por (e com) crianças e adolescentes (entre três e quatorze anos), registradas no CD ONDAS (2015), discorrerei sobre alguns aspectos de tais processos, destacando (a) as ideias de mundo e de música dos e das participantes; (b) a emergência e a transformação contínua da experiência e dos conhecimentos musicais e (c) o desenvolvimento de processos criativos e reflexivos, envolvendo aspectos musicais, humanos e sociais relacionados à convivência entre os participantes, aos temas escolhidos e, enfim, ao todo dos aspectos envolvidos no trabalho.

O projeto teve lugar na *Teca Oficina de Música*³³ – núcleo voltado à educação musical em São Paulo, Brasil, que enfatiza a experiência, o acontecimento, o desenvolvimento de práticas criativas e a ampliação das ideias de música. Assim sendo, a proposta valoriza o exercício expressivo, criativo e reflexivo do fazer musical, ao longo dos processos contínuos que transformam a complexidade das experiências. Estas, abarcam aspectos relacionados às condutas de escuta, de produções sonoro-musicais, de criação (envolvendo improvisação, composição, arranjo), de interpretação, de reflexão.... trabalhados em planos singulares que consideram o fluxo contínuo e dinâmico das *ideias de música*. Estas, por sua vez, emergem e se atualizam continuamente, agregando complexidade às experiências, em planos de integração entre fazer/pensar; corpo/mente.

Valho-me do conceito de *ideias de Música*, com o qual trabalho há cerca de doze anos, para destacar os diversos sentidos e significados conferidos ao fato musical, em si mesmo, bem como, aos diversos modos de atualiza-lo (nos planos estruturais, no tocar ou cantar, grafar, escutar, produzir materiais, significar etc). Tais modos emergem e se reorganizam no curso do viver de cada pessoa, bem como, nas distintas culturas, em um grupo específico, etc.

Ideias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo. Para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico. Que são possibilidades, marcadas, no entanto, pela força de estabilidades que chegam a desconsiderar as ideias de música para dar lugar a uma única ideia de música. Ideias de música desvelam o humano; o outro, eu mesmo, a criança. Desvelam ambientes, culturas e consciências, em dinâmicos processos de reorganização. (Brito, 2007, p.14)

Em sintonia com o que acima expus, entendo que as *ideias de música* devem ser

³³ A Teca Oficina de Música é um núcleo de educação musical criado, há 32 anos, em São Paulo/SP, Brasil. Recebendo crianças (a partir de três anos, adolescentes e adultos, o projeto da Oficina integra práticas criativas e reflexivas, ampliando as ideias de música, estimulando a criação, a escuta, a diferença, em cursos de musicalização, formação em instrumentos musicais e também formação de educadores musicais.

observadas e respeitadas continuamente nos territórios da educação, posto que afetam e são afetadas por aspectos diversos, sempre em movimento. Se, de um lado, tais ideias podem se manifestar nas escolhas de gêneros, estilos, materiais etc, também se revelam nos modos singulares de significar o acontecimento musical no curso do viver (de uma criança, de um ou de uma estudante de música, de um ou uma profissional...). À sua maneira, ou seja, em planos marcados por singularidades, redimensionam-se continuamente as relações que podem se estabelecer com sons e silêncios de muitas espécies e qualidades, as quais envolvem escutar, tocar, criar, significar..., fundando-se em vivências e referências culturais que, evidentemente, abarcam os processos de aprendizagem musical. No entanto, é preciso cuidar para que tais processos não se descuidem da escuta e do respeito às *ideias de música* que emergem e se reorganizam continuamente, da infância à maturidade, vale dizer.

Esse movimento acompanha, a seu modo, o fluxo do pensamento, da consciência de cada ser, de um povo, de uma comunidade, abarcando o escutar e o fazer, em seus diversos modos de realização (interpretação, composição, improvisação...), os vários idiomas (modal, tonal, atonal...), os sistemas de grafia e/ou notação (ou sua ausência) e, enfim, conceitos, possibilidades e acontecimentos que, obviamente, portam, também, distintos graus de complexidade e, o que é mais importante, revelam a singularidade dos modos de perceber e conscientizar o sonoro e musical. Assim, a realização musical se atrela ao fluxo dinâmico da consciência, reorganizando-se continuamente e, obviamente, de modo mais efetivo se firmar alianças com os territórios da educação musical.

Com o intuito de exemplificar o conceito de *ideias de música* por um de seus tantos possíveis, destaco uma *ideia de música* recorrente nos territórios vivenciais da pequena infância (etapa que ocupa lugar predominante em minha atividade como educadora musical): o fato de que, via de regra, as crianças tendem a considerar que já sabem tocar todos os instrumentos musicais, posto que, para elas, tocar é produzir gestos geradores de sonoridades. As crianças referem-se, muitas vezes, a esse aspecto dizendo frases como: - quem não sabe tocar piano? É só apertar (a tecla) que o som sai!

Frente a tantas outras afirmações, questionamentos e proposições das crianças (e não só delas!), desenvolvi uma escuta atenta, curiosa e interessada nas ideias musicais que as crianças verbalizam, além daquilo que produzem no âmbito do sonoro e musical. Uma escuta, então, voltada às palavras, ideias, hipóteses e afirmações que tendem a ser maravilhosas e reveladoras de seus modos de compreender e significar o acontecimento musical em suas vidas. E com as crianças eu sigo aprendendo a ressignificar continuamente o sentido do fazer musical no viver!

Reforço, então, o fato de que o trabalho musical realizado na *Teca Oficina de Música* se atrela a um projeto de pesquisa de fluxo contínuo, com foco na observação, na escuta e na análise das *ideias de música* que emergem e se transformam continuamente no curso da infância, as quais abarcam as práticas criativas, as reflexões, os modos de escutar, de pensar, de fazer e de significar a experiência musical. Isso, em ambientes que valoram, em primeiro plano, a singularidade do fato musical, considerando, obviamente, a presença de alguns padrões de aproximação, segundo a faixa etária, o grupo cultural e social, a formação, etc. No entanto, a investigação não visa configurar padrões de condutas ou de procedimentos musicais, mas, sim, a possibilidade de fundar territórios singulares, nos quais a experiência musical possa se atualizar integrando fazer e pensar, corpo e mente, escuta e

gesto... em ambientes regidos pelo compartilhamento de escutas, de jogos, de processos criativos e reflexivos, considerando, especialmente, a importância de lidar com as “muitas músicas da Música”.

Referenciais dialogais

Destaco, como referenciais teóricos responsáveis pelas contínuas reorganizações de minhas práticas e reflexões como educadora musical e pesquisadora, (a) as ideias do músico, compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), alemão naturalizado brasileiro; (b) as condutas de escuta e produção musical propostas pelo pesquisador francês François Delalande (1941-); (c) a Teoria dos Sistemas *Dinâmicos* proposta pela psicóloga norte-americana Esther Thelen (1941-2004); (d) alguns conceitos oriundos do pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992); (e) as proposições da educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza (1929-), especialmente no que tange à proposta de Pedagogias Abertas, norteadora do pensamento pedagógico do FLADEM – Fórum Latino-Americano de Educação Musical.

H-J Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, apontou para o território da educação musical como espaço comunicacional fundado em estratégias sensíveis. Ele sinalizou a necessidade de reformular a convivência entre alunos e professores, com vias a fundar espaços marcados por trocas, questionamentos, reflexões e, especialmente, processos de criação, entendidos como ferramentas pedagógicas valorosas. Propondo um sistema de ensino que denominou como “pré-figurativo”, o músico alemão instigou a formação de seres humanos para viver no mundo como um artista diante de uma obra a criar, ou seja, indo além da mera repetição, da cópia mal feita!. Tal proposta se opunha ao ensino “pós-figurativo” que, ainda segundo ele, manteria relações com as posturas pedagógicas tradicionalistas, marcadas pela “repetição do mesmo”³⁴, com planos de aulas fechados, em ambientes marcados pela dissociação entre teoria e prática e pela ausência de estímulo à criação, dentre outros aspectos. H-J Koellreutter propunha que a organização (e reorganização) dos conteúdos ocorresse em planos abertos, em permanente movimento, fundando territórios pedagógico-musicais efetivos, atentos às necessidades e desejos dos alunos e alunas. Vale lembrar que, nessa proposta, a criação - e especialmente a improvisação – é uma ferramenta pedagógica fundamental.

O pesquisador francês François Delalande amplia e reorganiza conceitos referentes à emergência do musical no curso da infância, realizando pesquisas com bebês e crianças, defendendo a hipótese de que o musical emerge do gesto, ainda que não intencional, em sua relação com a escuta. Partindo da emergência da música concreta e seus novos referenciais de produção sonoro-musical, Delalande também estabeleceu relações entre as condutas propostas por Jean Piaget (1896-1980) no percurso do desenvolvimento infantil (jogo sensório-motor; jogo simbólico; jogo com regras), com vias a ampliar e redimensionar os modos de produção de sons e músicas ao longo da infância. Segundo ele, talvez a gênese da música esteja no gesto produzido por um bebê que, em seu berço, descobre o som resultante do chocalho que sacudiu ao acaso!

Alguns conceitos propostos por Deleuze e Guattari também norteiam as análises relativas à emergência dos modos sonoros e musicais no curso da infância, bem como, de seu acontecimento e atualização nos territórios da educação. Por um viés rizomático, ou seja, por trilhas não lineares, por entrelaçamentos, abertos aos acontecimentos, cartografo o dinamismo das *ideias de música* no curso da infância. A partir do conceito de *menor*,

³⁴ A qual se oporia à ‘repetição do diferente’, essa sim importante e significativa, tomando de empréstimo um conceito *deleuziano*

proposto pelos filósofos franceses para se referir à resistência aos sistemas dominantes, maiores, o filósofo e pedagogo brasileiro Silvio Gallo (1959-) propôs uma atitude *menor* frente aos sistemas de educação considerados *maiores* (dominantes, institucionalizados, movidos pelos padrões: a reorganização dos modos de conviver e compartilhar experiências com os alunos; resistindo à padronização de modelos e orientações desprovidas de sentido e significado, em ambientes que desconsideram a singularidade (de cada ser humano, de cada grupo, de cada cultura....) e tantas possibilidades mais!

A partir do conceito de *educação menor* proposto por Gallo, propus mais um deslocamento para o conceito deleuziano: uma *educação musical menor*, que resiste à imposição dos sistemas e métodos fechados sobre si mesmos e que prioriza, ao invés disso, a singularidade, os processos reflexivos e compartilhados, em planos curriculares abertos e flexíveis; uma educação que reage aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo. Proposta que busca, também, reorganizar as *ideias de música*, bem como, as ideias e modos referentes ao conviver, ao compartilhamento de ideias, de projetos, de criações, os quais devem integrar estudantes e professores.

Em um modo *menor* de educação musical, os processos pedagógico-musicais não desconsideram os desejos ou a emergência dos acontecimentos. Nele, vigoram a repetição diferente, bem como, as relações que se estabelecem e se fortalecem no cotidiano do conviver, no conversar tão lembrado por Maturana (2001), nas trocas e, enfim, na busca de sentidos para os saberes, bem como, na busca de saberes para os sentidos despertados, desejosos... Por outro lado, é como *jogo ideal* – outro conceito deleuziano, que considero o fazer musical, em todas as instâncias e – especialmente – no curso da infância.

O *jogo ideal*, ao qual Deleuze (1997) se refere, não tem regras pré-estabelecidas, pois as mesmas se decidem no ato mesmo do jogar. Jogo sem ganhadores ou perdedores, munido pelo acontecimento em si e pelo prazer de jogar. Tal jogo se reserva ao pensamento e à arte e eu ousar acrescentar que é *ideal* o jogo da criança, ao menos em seus primeiros anos de vida, quando competir não faz sentido. Importa mergulhar no jogo e, neste contexto, não me refiro a jogos didáticos para ensinar música ou o que quer que seja. Refiro-me, isso sim, à vivência do acontecimento musical em planos de jogo ideal.

Pelo viés da ciência, abordo, superficialmente, aspectos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos desenvolvida por Esther Thelen (1941-2014), na qual os seres humanos são considerados como sistemas dinâmicos não-lineares, aos quais concernem problemas de emergência e de complexidade.

Por fim, destaco a proposta pedagógico-musical defendida pela educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza (1929-), que fundamenta o pensamento pedagógico do FLADEM- Fórum Latino-Americano de Educação Musical. Gainza aponta para a necessidade de superar os modelos pedagógico-musicais tradicionalistas para mergulhar em planos abertos e criativos que podem, sim, se valer das proposições dos metodólogos, sem, no entanto, se submeterem a sistemas fechados, estritos, sequenciais que, em sua maioria, priorizam a repetição do mesmo, a cópia, o produto pronto, limitando-se, também, a uma única ideia de música (a música tonal!).

As Pedagogias Musicais Abertas ampliam conteúdos e modos de organizar e reorganizar o que ensinar, e quando. Aos alunos é dada voz, e deve-se aprender a escutá-los, para efetivamente criar ambientes de efetivo sentido para o acontecimento musical. Como Koellreutter costumava dizer: “- O professor precisa aprender a apreender do aluno o que ensinar”, frase que nos convida a refletir sobre aspectos importantes referentes à organização de currículos e sua atualização no curso do trabalho.

Com base em aspectos teóricos apresentados acima, bem como, na análise de alguns trabalhos musicais documentados no CD ONDAS, eu destacarei:

- 1- O contínuo e dinâmico movimento do pensamento musical - da pequena infância à adolescência - revelado na diversidade de concepções e ações sonoro-musicais, bem como, nos modos singulares de lidar com os materiais musicais, em sua generalidade.
- 2- O desenvolvimento de processos criativos que envolvem improvisações; composições; invenções e sonorizações de histórias; elaboração de arranjos e interpretações; realizados em grupos de musicalização e/ou em aulas particulares de instrumentos (piano, violão, acordeão, flauta doce, canto, bateria, violino.), com alunos com idades entre 3 e 14 anos.
- 3- Os fundamentos de uma proposta pedagógico-musical fundada na experiência compartilhada (entre crianças, adolescentes e adultos), na emergência dos acontecimentos, na ênfase nos processos criativos, na integração de prática e reflexão e – especialmente – na ampliação do conceito de música. Neste sentido, elementos musicais tradicionais dialogam com outros modos de pensar-fazer música, marcados pelo singular dos modos de perceber, de fazer e conscientizar os processos do acontecimento musical, seja pelo desejo de explorar, de experimentar e ampliar recursos e possibilidades para o fazer musical.
- 4- O fato de que o caminho (ou percurso) do trabalho se definiu durante o caminhar, mesclando aspectos do cotidiano, do imaginário, do comum, do raro, do tradicional e do novo.

“ONDAS”

ONDAS teve como elemento disparador o movimento das águas (do mar, dos rios.), contando, também, com produções musicais relacionadas a animais. Além delas, o projeto agregou produções musicais que foram selecionadas por conta do significado que assumiram para os envolvidos em tais produções.

A apresentação de *Tanto Mar*, espetáculo cênico-musical inspirado na vida de Dorival Caymmi (1914-2008), importante compositor e cantor nascido na Bahia, ampliou o interesse por sua vida e obra, como também por aspectos presentes em suas canções: o mar, a vida dos pescadores, a natureza etc. Dentre tantas, destaco a *Despedida*³⁵, da *Suíte dos Pescadores*, que muitas crianças já sabiam cantar.

Decorrente de nossas conversas, da escuta de algumas obras e também da apreciação do espetáculo *Tanto Mar*, emergiu o desejo de cantar e de criar músicas relacionadas às águas do mar e dos rios, aos animais e à natureza, enfim, gerando um movimento que se ampliou, envolveu toda a comunidade da *Teca Oficina de Música* e resultou na produção de um CD. O título “ONDAS” remete ao movimento das águas e também ao dinamismo característico do viver; ao ir e vir dos acontecimentos que, a um só tempo, são iguais e diferentes, como ocorre com os acontecimentos musicais (e humanos) que se atualizam em nosso espaço de vivências, de experiências e de construção de conhecimentos musicais.

O CD teve, como elemento unificador, a composição A ONDA, criada por um grupo de alunos com idades entre 12 e 14 anos, a partir de elementos presentes no livro/imagem “Onda”, de Suzy Lee, (Editora CosacNaify). Valendo-se de instrumentações, ritmos e

³⁵ A letra da canção diz: Minha jangada vai sair pro mar, vou trabalhar, meu bem querer. Se Deus quiser quando eu voltar do mar, um peixe bom eu vou trazer. Meus companheiros também vão voltar, e a Deus do céu vamos agradecer. Adeus, adeus, pescador não se esqueça de mim, Vou rezar pra ter bom tempo, meu nego, pra não ter tempo ruim, vou fazer sua caminha macia, perfumada de alecrim.

melodias diversas, criaram uma peça musical com quatro partes (ou movimentos), as quais foram apresentadas separadamente com o intuito de sinalizar os diferentes temas ou características do material gravado. Foram utilizados instrumentos como *cajón*, carrilhão de chaves afinado em quartos de tom, cítara, xilofone, piano, guitarra, bateria, dentre outros.

Algumas canções que faziam parte do repertório das crianças menores, versando sobre os temas eleitos, foram incorporadas ao trabalho, em arranjos desenvolvidos com elas. Foi o caso da canção *Anel*, de autoria da compositora brasileira Bia Bedran: com idades entre 3 e 4 anos, as crianças cantaram e também criaram uma pequena sonorização que lembrava a atmosfera de uma praia, com o mar, o vento, os pássaros etc. *Fui passar na ponte*, cantiga tradicional brasileira, também fez parte do trabalho, sendo uma escolha das crianças do grupo em questão (idades entre 4 e 5 anos), bem como, *O menino e o mar*, canção do compositor brasileiro João Bá, que faz parte da história da *Teca Oficina de Música*.

Para além das canções, o projeto também integrou composições instrumentais. A título de exemplo, refiro-me a “Tempestade”, composta por Gaspard, aos sete anos, para piano preparado e pau-de- chuva. Um grupo de pré-adolescentes, por sua vez, compôs “O elefante e a formiga”, “brincando” com as sonoridades dos violões para destacar as diferenças entre os dois animais, por meio do contraste entre os parâmetros sonoros. A partir do desenvolvimento de improvisações livres, de experimentos sonoros, de escutas e avaliações coletivas, alunos e professores discutiram sobre as ideias que funcionaram melhor, organizando-as de forma a criar um discurso musical.

Em “O mistério dos pescadores”, as crianças, cujas idades variavam entre cinco e sete anos, criaram e sonorizaram uma história que discorria sobre um pescador que foi engolido por uma enorme baleia. E, dentro dela, ele descobre a existência de uma vila onde moravam outros pescadores engolidos por ela! Já “A história do tubarão martelo de ouro” deu asas à imaginação das crianças, que criaram uma narrativa fantástica que versava sobre o “primeiro e único tubarão martelo de ouro” já existente!

E assim o trabalho se desenvolveu: criando alianças e parcerias que envolveram crianças, adolescentes e adultos, resultando na produção de canções, de músicas instrumentais, de histórias sonorizadas; retomando projetos já iniciados; misturando possibilidades e *ideias de música* singulares, as quais não dissociam tradição e contemporaneidade; criação e interpretação, dentre outros possíveis. Tais *ideias* revelam e refletem a consciência musical e não só: os modos de conscientizar o ser e estar no mundo, sempre em movimento.

Concluindo

Este relato compartilhou aspectos próprios ao *fazer musical* de crianças e adolescentes, os quais emergem (ou podem emergir) em ambientes de permanente reorganização e compartilhamento de *ideias de música*. Marcados pela integração entre fazer e pensar e, assim, conscientizando os conceitos musicais que emergiam em cada proposta, tais ambientes favorecem as trocas, a emergência de experimentos, a liberdade para criar, para experimentar, voltar atrás, desistir, recomeçar...

Neste sentido, tradição, invenção, contemporaneidade.... integram-se e revelam singularidades do escutar, do pensar e, especialmente, do criar. E revelam, também, processos do fazer musical, no curso da infância, movidos pela pesquisa, pelas práticas criativas e, especialmente, pelas alianças que se estabelecem entre as crianças, os

adolescentes e os adultos.

Discorrer sobre o projeto ONDAS foi, na verdade, o mote que me permitiu compartilhar, ainda que superficialmente, alguns aspectos próprios aos processos vivenciados cotidianamente na *Teca Oficina de Música*. Mais do que relatar uma proposta pedagógico-musical, meu intuito foi compartilhar possibilidades regidas pelo desejo, pelo experimento, pelo compartilhamento contínuo, pela pesquisa. Por essa via, torna-se possível colaborar no sentido de transformar o espaço da música na educação, em suas diversas realidades e possibilidades, em espaço do *jogo ideal*, vivo e sempre em movimento.

Referências:

- Brito, T. (2011). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2ª ed.
- Brito, T. (2007). *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP.
- Delalande, F.(1984). *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: Buchet/Chastel.
- Deleuze, G., Guatari, F. (1977). *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro. Imago Editora.
- Deleuze, G. (2003). *Lógica do Sentido*. SP: Perspectiva.
- Gainza, V.. (2004) "*Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*", In: NAVAS, Carmen María Mendéz y Gainza, Violeta Hemsy de (comp). *Hacia una educación musical latinoamericana*. San José, CR: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & a Educação*. BH: Autêntica.
- Koellreutter, H. (1997). *O espírito criador e o ensino pré-figurativo*. In: Kater, Carlos (org), *Educação Musical: Cadernos de Estudo nº6*, Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, pp53-57.
- Lee, S. (2008)– *ONDA*, SP: Cosac Naify
- Maturana, H. R (1997). *A ontologia da realidade*. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz (org). BH: Editora UFMG, 1997.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança*; tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Thelen, E.; Smith, L.(1998) - *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*; 3ª Edition. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book).
- CD:
Teca Oficina De Música – ONDAS (TOM008), 2015.

Caracterização do panorama coral infantil e juvenil do distrito de Lisboa no ano de 2017

Teresa Marinho
CESEM – NOVA FCSH
Portugal
mteresa.9@gmail.com
Helena Rodrigues
CESEM – NOVA FCSH
Portugal
helenarodrigues@musicateatral.com

Resumo O presente estudo caracteriza o panorama coral infantil e juvenil dos concelhos do distrito de Lisboa, no ano de 2017. São objetivos do estudo: identificar os coros infantis e juvenis existentes; identificar os concelhos com maior atividade coral infantil e juvenil caracterizando os respetivos contextos; caracterizar os intervenientes de cada coro, abrangendo participantes e direção artística; descrever o repertório utilizado e as atividades desenvolvidas e verificar a importância dos coros infantis e juvenis na vida das comunidades locais e na promoção da cultura no país.

A metodologia adotada assenta na pesquisa bibliográfica e documental e num trabalho de campo, com recolha e análise de dados. O processo de recolha de dados baseou-se em questionários a diversos tipos de informantes (maestros, membros das direções dos coros, direções pedagógicas das escolas, municípios, entre outros), via contacto presencial, telefónico ou correio eletrónico.

Os dados recolhidos permitem retirar as seguintes conclusões: existe um total de 33 coros infantis e juvenis no distrito de Lisboa; o concelho de Lisboa apresenta o maior número de coros (30% do total); os coros estão maioritariamente ligados a associações (57% do total); um elevado número de coros surgiu a partir do ano 2005 (63% do total); a maior parte dos coralistas tem entre 6 e 12 anos de idade (66% do total); entre os coralistas predominam elementos do sexo feminino (82% do total); os cargos de direção artística são maioritariamente desempenhados por mulheres (61% do total); é utilizado repertório diversificado, incluindo obras profanas e sacras, de compositores portugueses e europeus, com acompanhamento musical e *a capella*.

A atividade coral está associada a um crescente interesse por atividades artísticas. O retrato do panorama coral no nosso país tem sido alvo de atenção na investigação musicológica. No entanto, os trabalhos existentes restringem-se a coros e orfeões de adultos, não existindo ainda nenhum levantamento sobre as realidades musicais corais na infância e adolescência. Integrado no âmbito de um projeto de investigação no domínio do desenvolvimento vocal e da prática coral na infância, o presente trabalho é ponto de partida para o projeto de doutoramento da primeira autora.

Palavras-chave coro; prática coral; desenvolvimento vocal; infância; repertório.

Abstract The present study describes the range of children's and youth choirs in the municipalities of the district of Lisbon in 2017. The objectives of the study are: to identify extant children's and youth choirs; to identify the municipalities with the greatest activity among children's and youth choirs, describing their respective contexts; to describe the participants in each choir, including both singers and artistic directors; to describe the repertoire in use and activities carried out; to assess the importance of children's and youth choirs in the life of local communities and in the promotion of culture within the country. The methodology adopted is based on bibliographical and documental research and on fieldwork, collecting and analysing data. The process of collecting the data was carried out using questionnaires sent to various kinds of informants (conductors, members of the choirs' artistic committees, pedagogical directors in schools, municipalities and other informants), in

person, by telephone or by e-mail.

The data collected permitted us to arrive at the following conclusions: there exists a total of 33 children's and youth choirs in the Lisbon area; the municipality of Lisbon has the greatest number of choirs (30% of the total); choirs are mostly connected with associations (57% of the total); a large number of the choirs arose from 2005 onwards (63% of the total); most of the singers are between 6 and 12 years of age (66% of the total); amongst the singers females predominate (82% of the total); the task of artistic direction is carried out principally by women (61% of the total); repertoire is varied, including sacred and secular works, by Portuguese and European composers both accompanied and a cappella.

Choral activity is associated with an increasing interest in artistic activities. The description of choral activities in Portugal has been the object of musicological research. However, extant research is limited to adult choirs and choral societies, and there is as yet no study of the reality of choral singing during childhood and adolescence. Part of a research project in the field of vocal development and choral practice in childhood, this work is a starting point for the doctoral thesis of the first author.

Keywords choir; choral practice; vocal development; childhood; repertoire.

Introdução

Cantar é um ato intrínseco, natural e inerente ao crescimento das crianças, sendo uma base para o seu percurso socioeducativo. A música deve ser vista como uma atividade comunitária e que pode gerar bem-estar entre os participantes. O canto é frequentemente identificado como um agente promotor do bem-estar emocional e da competência comunicativa. Segundo Castelo-Branco e Lima (1998) “a música enquanto processo social, produto cultural e comportamento expressivo desempenha um papel fundamental na sociedade portuguesa” (p. 1).

O presente estudo pretende caracterizar, no ano de 2017, o panorama coral infantil e juvenil do distrito de Lisboa e tem como objetivos: identificar os coros infantis e juvenis existentes; identificar os concelhos com maior atividade coral infantil e juvenil caracterizando os respetivos contextos; caracterizar os intervenientes de cada coro, abrangendo participantes e respetiva direção artística; descrever o repertório utilizado e as atividades desenvolvidas; verificar a importância dos coros infantis e juvenis na vida das comunidades locais e na promoção da cultura no país.

A metodologia adotada baseia-se na pesquisa bibliográfica e num trabalho de campo, com recolha e análise de dados. O levantamento dos coros foi conduzido a partir de publicações *online*, questionários a maestros, membros das direções dos coros, direções pedagógicas das escolas, municípios, entre outros, via contacto presencial, telefónico ou correio eletrónico.

Começa-se por abordar o canto em coro como processo fundamental para a socialização e motivação, bem como para o desenvolvimento estético das crianças e jovens. De seguida, procede-se à caracterização geral do distrito de Lisboa, à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, formulam-se breves considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

1. O canto em coro como processo de socialização, motivação e desenvolvimento estético

A prática coral infantil é fundamental enquanto elemento de motivação das crianças. O

canto em grupo apresenta-se como um processo de integração e socialização entre alunos e professores e é uma ferramenta imprescindível para a educação vocal e musical (Gomes, 2015). Segundo Lopes-Graça (1973) “povo que não canta espontânea ou concertadamente é povo que não oferece chão favorável ao florescimento de uma sólida e larga cultura musical, nos seus dois capitais aspetos: o da apreciação e o da criação” (p. 155).

O coro é um espaço privilegiado para a educação e aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social das crianças. O maestro deve apresentar uma série de competências técnicas e musicais, mas também de gestão e condução, procurando a motivação, aprendizagem e convivência dos coralistas (Amato, 2007). Através de uma prática vocal bem conduzida e orientada, pode-se realizar a integração de diversas crianças, pertencentes a diversas classes socioeconómicas e culturais, numa construção de conhecimento de si e da realização da produção vocal em conjunto, culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos. Os aspetos técnicos são de grande importância, no entanto a componente lúdica é fundamental. Deve-se primar pela excelência e qualidade da pedagogia e didática infantil, não descurando a imaginação e criatividade nos exercícios mais técnicos, de modo a que a sua apreensão não seja aborrecida e monótona.

A arte é um espaço privilegiado para formar e educar, onde o indivíduo descobre as suas potencialidades criativas, despertando a sensibilidade e potenciando todas as dimensões da vida pessoal e social.

A educação estética não se deve circunscrever à promoção do conhecimento e do gosto pelas artes e pela cultura e a desenvolver as capacidades artísticas. Por exemplo, no domínio da música, apreciar o ritmo, a dinâmica, o andamento, a forma de um excerto musical, podem constituir uma oportunidade para educar a sensibilidade. Através da arte e das suas linguagens específicas (cores, ritmos, sons, palavras), desafia-se a inteligência, a sensibilidade e a imaginação. É possível estabelecer um diálogo entre o mundo cognitivo e afetivo através da educação estética. A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A educação das crianças e jovens deve ser integral. Emília Nadal (1990, p. 19) afirma que “a visão estética não deve ser dissociada do conhecimento racional e ambos são imprescindíveis na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem”. Natália Pais, numa entrevista para a Revista *Noesis* (Barros, 2006) defende que os professores e educadores têm que ter sensibilidade para estimular as sensações e a perceção da criança, desenvolvendo as suas capacidades de criação e de experimentação.

Significa serem orientadas por pessoas que tenham conhecimentos, que estejam preparadas, que conheçam a infância e assumam uma atitude pedagógica coincidente com as pedagogias ativas – que estimulam a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento divergente, possibilitando a confrontação entre o que a criança e os outros fazem [...] Os professores têm de ter sensibilidade para estimular as sensações e a perceção na criança, para desenvolver as suas capacidades de criação e de experimentação. No fundo, no campo das artes não são suficientes as demonstrações de carácter teórico – a própria criança tem de descobrir, tem de vivenciar e experimentar de uma forma direta.
(Barros, 2006, p. 35)

A educação artística é essencial e é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento das crianças e jovens. A educação artística e a criatividade são dois pontos de particular interesse que se interligam e que podem proporcionar a formação e o desenvolvimento das crianças e jovens. É muito importante que o ambiente social e educacional favoreça o

desenvolvimento das motivações, atitudes e competências e que crie oportunidades de aprendizagens criativas e desafiantes.

A educação pela arte desenvolve a sensibilidade estética, imaginação e espontaneidade, através das diversas formas de arte. O conceito de educação pela arte foi desenvolvido na segunda metade do séc. XX, por Herbert Read (1893-1968) na sua obra *Education Through Art* (1943). Read tenta tornar visível o papel das artes na educação, aponta caminhos para as necessidades da atualidade e refere que na educação devemos encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano. O mesmo autor transmite-nos a ideia que a educação pela arte deve ser vista através da percepção, imaginação, inspiração e criação, e deste modo proporcionará de forma expressiva e lúdica a motivação da expressão de sentimentos e da criatividade. Daí a preocupação com a educação pela arte, como forma de formação integral do ser humano, na medida em que desempenha um papel fundamental, no desenvolvimento das formas expressivas e na construção de personalidade do indivíduo.

A educação estética é fundamental na formação plena do homem. A arte, em particular a música, demonstra grande relevância neste domínio, sublinhando-se o seu lugar no processo da educação estética. A educação artística é possível, é essencial e é uma ferramenta determinante para o desenvolvimento profícuo de uma “verdadeira” educação.

A cultura e a arte devem ser vistas como um espaço de diálogos, de confrontos de gostos e perspetivas, de modos de ver e de fazer. Devem ser entendidas como domínios de uma cidadania consciente, porque promovem a autonomia, a crítica e a tolerância. Estimular a criatividade e desenvolver a capacidade crítica continuam a ser as competências artísticas a desenvolver pelas crianças e jovens dentro e fora da sala de aula, em contextos que vão das atividades complementares aos coros infantis e juvenis.

O canto coral potencia o crescimento pessoal da criança, promovendo a motivação e a criatividade. A motivação é uma consequência da liderança que o maestro deve exercer sobre o seu grupo (Amato, 2007).

A participação num coro, como em qualquer outra manifestação cultural e musical, pode provocar um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, pelas artes plásticas e até mesmo por outras ciências e técnicas.

A criança ou jovem, quando inserida num coro, passa por processos de inclusão e integração, que visam integrar socialmente e geram oportunidades de aprender arte independentemente do seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar. O coro evidencia-se como uma extraordinária ferramenta na valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais. Tudo isto contribui para a inclusão e integração social (Amato, 2007).

O povo é, no fundo, a origem de todas as coisas belas e nobres, inclusive da boa música [...] Tenho uma grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística. [...] A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música. Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade; é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar. (Villa-Lobos, 1987, p. 13)

2. Caracterização geral do distrito de Lisboa

Este artigo tem o objetivo caracterizar o panorama coral infantil e juvenil dos concelhos do distrito de Lisboa, no ano de 2017³⁶. O universo de pesquisa é constituído por coros formalmente estruturados, com atividades musicais regulares, com uma constituição estável e com direções artísticas e administrativas. Neste levantamento incluem-se coros profanos ligados a Associações, Conservatórios/Academias de Música, Colégios/Externatos, Escolas Públicas, Escolas de Música Particulares, Universidades e Centros Sociais/Paroquiais. Excluem-se coros de âmbito curricular e coros litúrgicos. O motivo da exclusão dos coros curriculares desta caracterização remete-se a serem coros inseridos em planos curriculares, com frequência obrigatória e em constante mudança ao longo dos anos letivos.

O distrito de Lisboa compreende um total de 16 concelhos: Alenquer; Amadora; Arruda dos Vinhos; Azambuja; Cadaval; Cascais; Lisboa; Loures; Lourinhã; Mafra; Odivelas; Oeiras; Sintra; Sobral de Monte Agraço; Torres Vedras; Vila Franca de Xira.

Segundo o INE (Instituto Nacional de Estatística), o município de Lisboa é o que apresenta a maior percentagem de população entre os 5 e os 19 anos, no ano de 2016, constituída por um total de 69 757 indivíduos (ver Figura 1), seguindo-se Sintra, Cascais, Loures, Oeiras, Amadora, Odivelas, Vila Franca de Xira, Mafra, Torres Vedras, Alenquer, Lourinhã, Azambuja, Arruda dos Vinhos, Cadaval e Sobral de Monte Agraço. A densidade populacional varia conforme a proximidade e o afastamento do centro urbano. Este facto encontra-se em consonância com a tendência da dinâmica demográfica do país.

O povoamento do território e as dinâmicas demográficas verificadas na última década revelam um país muito diverso. Acentuou-se a desertificação em grandes áreas do interior e densificaram-se os territórios do litoral e as áreas metropolitanas, em particular a de Lisboa. (INE, 2012, p. 19)

³⁶ O levantamento dos dados foi realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências Musicais, ramo de especialidade de Ensino e Psicologia da Música, com o projeto sobre o desenvolvimento vocal e prática coral na infância.

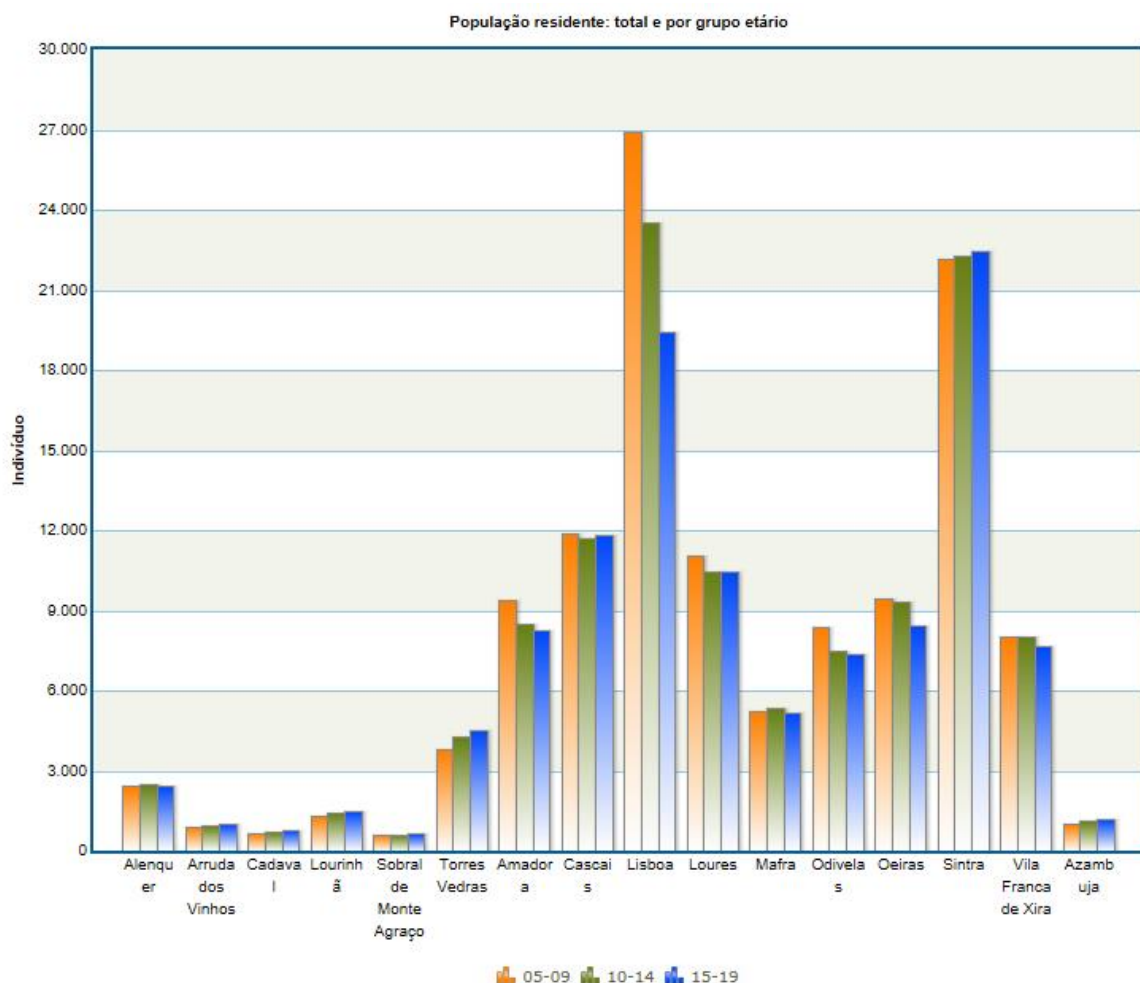


Figura 1. Estimativas anuais da população residente por grupos etários (05-09; 10-14; 15-19). *Fonte:* PORDATA, Instituto Nacional de Estatística.

3. Resultados

O levantamento efetuado entre janeiro e agosto de 2017 aponta para um universo de 33 coros infantis e juvenis (não curriculares) no distrito de Lisboa, como exemplifica a Tabela 1.

Tabela 1 Levantamento dos coros existentes por concelho do distrito de Lisboa no ano de 2017.

Concelho / Município	Designação do Coro
Alenquer	Coro infantil do Centro de Instrução Musical e Recreio de Cabanas do Chão
Amadora	Coro infantil Clave de sol
	Coral infantil de Carcavelos
	Coral juvenil de Carcavelos
	Coro infantil Cascais Estoril
Cascais	Coro infantil “Vozes do mar” – Escola Salesiana do Estoril
	Pequenos Cantores de Carcavelos
	VoxPueri (VoxLaci)
	VoxSoul (VoxLaci)
Lisboa	Chorus CSD (Colégio de Santa Doroteia) de Lisboa

	Coro infantil da Academia de Música de Lisboa
	Coro infantil da Lusofonia
	Coro infantil de Santo António de Campolide
	Coro infantil Lisboa Cantat
	Coro infantil Regina Coeli
	Coro infanto-juvenil da Universidade de Lisboa
	Coro Musaico
	Pequenos Cantores do Conservatório de Lisboa
	Pequenos Cantores do Conservatório Nacional
Mafra	SOLinSI
Odivelas	Coro dos ex-alunos do Conservatório de Música D. Dinis
	Coro juvenil "entreOITAVAS" (Associação Coral de Odivelas)
	Grupo Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha
Oeiras	Coro da Ermida
	Coro de Pequenos Cantores de São Bruno (Caxias)
	Coro infantil de Santo Amaro de Oeiras
	Coro juvenil da Ermida
Sintra	Coro infantil Sintra Voci
	Grupo Coral infantojuvenil "Sementinhas"
Torres Vedras	Coro infantil da cidade de Torres Vedras (Associação C.J.C.T.V.)
	Coro infantil do Externato de Penafirme
	Coro juvenil da cidade de Torres Vedras (Associação C.J.C.T.V.)
Vila Franca de Xira	Coro juvenil do Ateneu Artístico Vilafranquense

Verifica-se uma correlação entre a densidade populacional e o número de coros. Assim, o concelho com maior densidade populacional, Lisboa, é também o que apresenta o maior número de coros (10) e de coralistas (385). Os concelhos de Lourinhã, Azambuja, Arruda dos Vinhos, Cadaval e Sobral de Monte Agraço, com menor densidade populacional entre os 5 e os 19 anos, não apresentam nenhum coro infantil e juvenil.

Os concelhos com maior número de crianças e jovens envolvidos em coros são Lisboa, Cascais e Oeiras, com, respetivamente, 385, 135 e 119 coralistas (ver Figura 2).

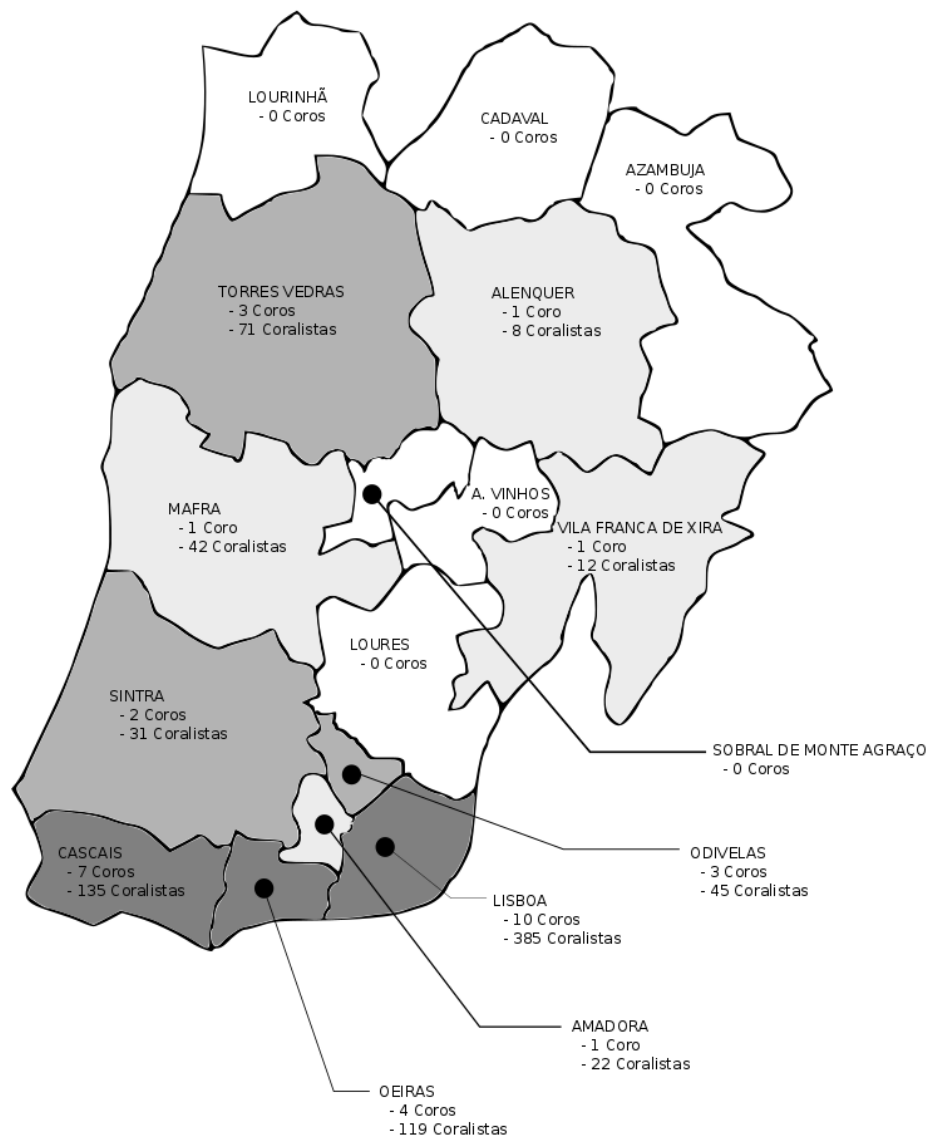


Figura 2. Mapa do distrito de Lisboa, em 2017, com distribuição dos coros e número de crianças (coralistas), por concelho.

Os coros em estudo, em termos de contexto (afiliação institucional), dividem-se em 7 grupos distintos (ver Figura 3): Associações (57,1%), seguidos por coros não curriculares³⁷ ligados a Conservatórios ou Academias de Música (17,9%), Colégios ou Externatos (10,7%), Escolas Públicas ou Agrupamentos (3,6%), Escolas de música particulares sem paralelismo pedagógico (3,6%), Universidade (3,6%) e Centros Sociais e Paroquiais (3,6%).

³⁷ Entenda-se por coros não curriculares aqueles que não são de frequência obrigatória e que não pertencem a um plano curricular.

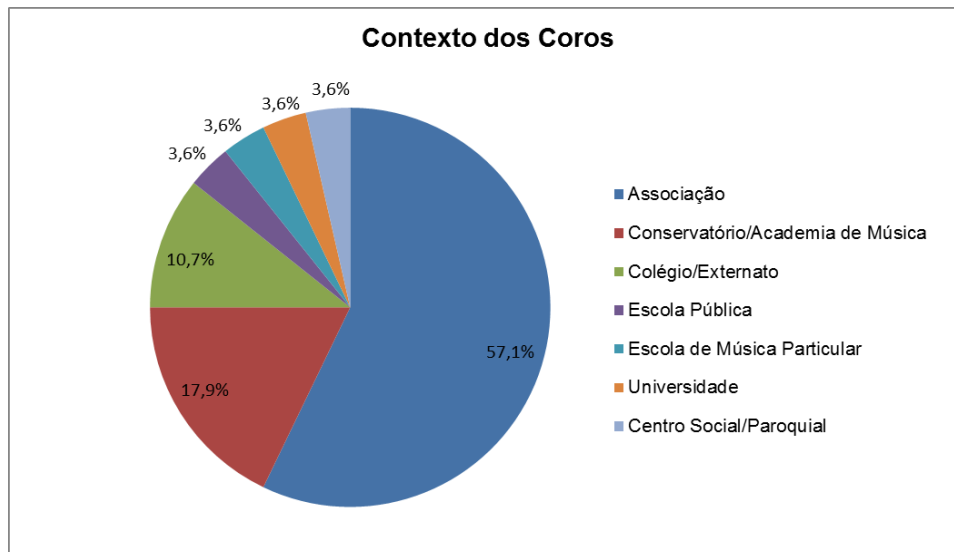


Figura 3. Distribuição dos coros por contexto.

No caso dos coros auscultados no presente estudo, observa-se que mais de metade (17, ou seja, 63%) foram constituídos nos últimos 12 anos, surgindo o intervalo 2005-2017 como o período que mais viu nascer novos coros infantis e juvenis (ver Figura 4). Os restantes 37% dos coros em análise tiveram a sua origem antes do ano 2000 (1976-1998). De entre estes coros, destacam-se, com maior antiguidade, os seguintes coros: Coro infantil de Santo Amaro de Oeiras com 41 anos de existência, Grupo Coral dos Pequenos Cantores da Pontinha com 38 anos de existência e o Coral Infantil e Juvenil de Carcavelos com 28 anos de existência.

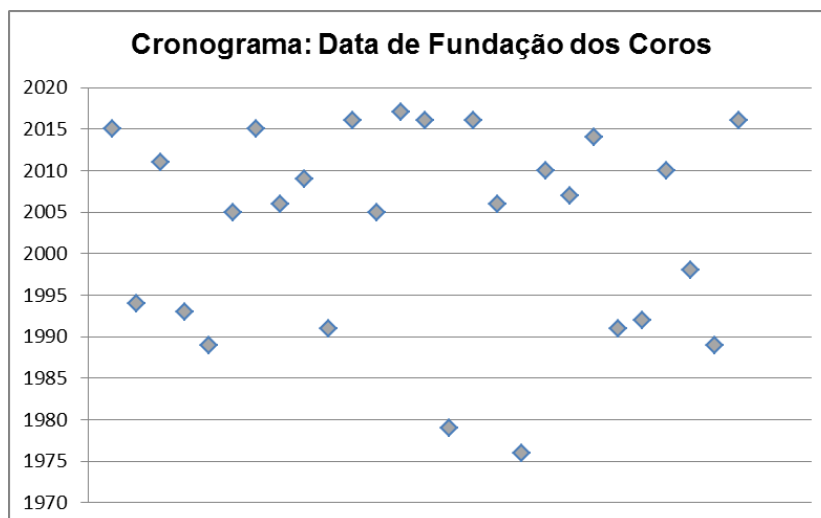


Figura 4. Distribuição da data de fundação dos coros.

A distribuição desta amostra por género mostrou-se desigual, com o sexo feminino a dominar quer ao nível das crianças e jovens, com 82% de sexo feminino e 18% de sexo masculino, quer ao nível da direção artística, 61% do sexo feminino (maestras) e 39% do sexo masculino (maestros), como mostra a Figura 5.

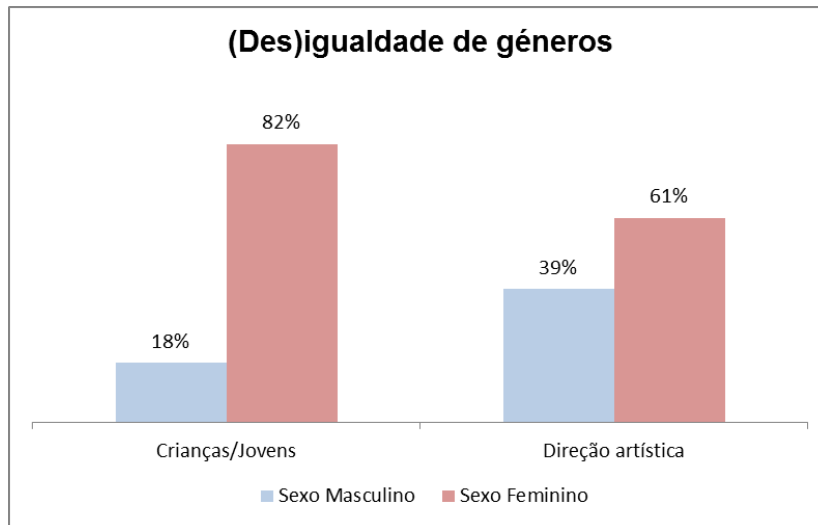


Figura 5. Distribuição dos sujeitos por género.

No que respeita à idade das crianças e jovens (ver Figura 6), a maior parte dos coralistas tem entre 6 e 12 anos de idade (66% do total). A restante percentagem (34%) distribui-se pela faixa etária juvenil entre os 13 e os 18 anos.

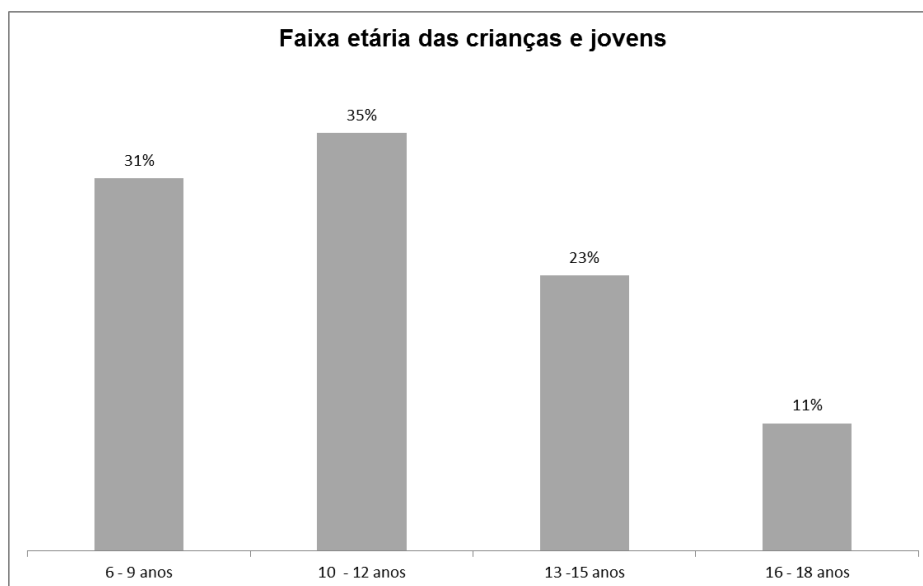


Figura 6. Percentagem das idades dos sujeitos.

No que se refere aos espetáculos e atividades (ver Figura 7), 88% dos coros estudados referiram o Auditório, Teatro e Museu como locais habituais de apresentação pública. Seguem-se a Igreja, Convento, Mosteiro e Palácio com 60%, Escola, Colégio, Academia e Conservatório com 52%, Televisão e Rádio com 40%, seguindo-se o Parque Desportivo / Ar livre, *Shopping*, Centro de Dia / Casa de Repouso com 24%, 20%, 20%, respetivamente.

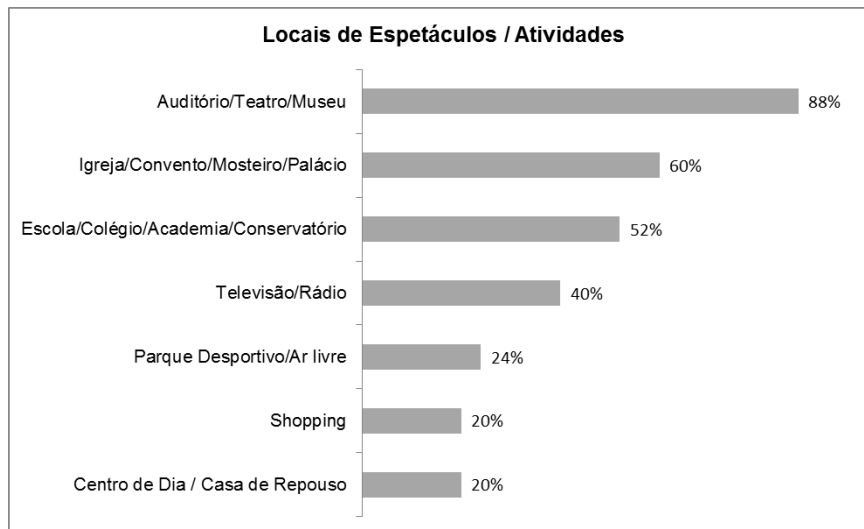


Figura 7. Distribuição dos locais de espetáculos e atividades.

As atividades mais desenvolvidas (ver Figura 8) foram os Encontros de Coros (60%), seguindo-se gravação de CD's, participação em Festivais nacionais e internacionais, celebrações eucarísticas, digressões internacionais, intercâmbios, concursos e estágios corais.



Figura 8. Distribuição dos contextos de espetáculos e atividades.

No que se refere a repertórios, os coros cruzam vários âmbitos musicais, com destaque para o repertório profano (96%), seguindo-se o repertório sacro e litúrgico (37%), tal como exemplifica a Figura 9.

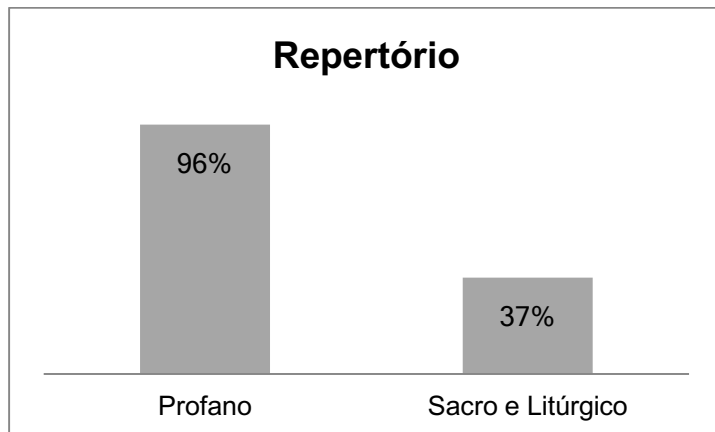


Figura 9. Distribuição de cada âmbito de repertório.

Dentro do repertório profano, os diretores artísticos afirmaram executar vários domínios musicais (ver Figura 10), desde música tradicional portuguesa (68,4% dos diretores caracterizam o repertório musical praticado como música tradicional portuguesa), música ligeira (52,6%), música ocidental do Classicismo e Romantismo (47,4%), canções do mundo e música étnica (31,6%). Os domínios musicais que os maestros mencionaram com menor frequência, ainda assim de referir, foram caracterizados como música do quotidiano ou didática, canções de filmes ou musicais, pop/rock, *gospel*, *jazz* e *fado*.

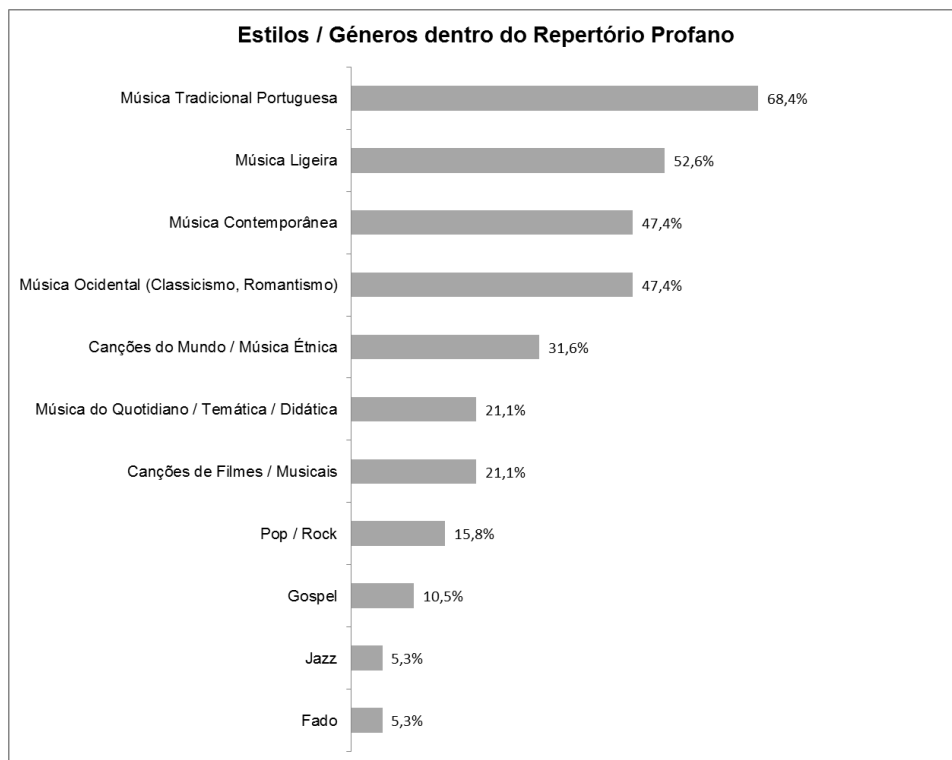


Figura 10. Distribuição dos estilos e géneros.

Relativamente aos compositores (ver Tabela 2), 86% dos coros em análise executaram obras de compositores portugueses. Seguiram-se, arranjos de diversos compositores em 52% dos coros, adaptações e composições dos maestros (24%) e compositores estrangeiros (14%).

Tabela 2. Frequência e percentagem de compositores interpretados pelos coros.

Repertório – Composição		
Variáveis	Número	%
Compositores Portugueses	18	86
Arranjos	11	52
Adaptações/Composições dos Maestros	5	24
Compositores estrangeiros	3	14

No que se refere ao número de vozes, como sugere a Tabela 3, quase todos os coros executam repertório a duas vozes (90%). Apenas 25% dos coros executam repertório a quatro vozes.

Tabela 3. Frequência e percentagem de número de vozes no repertório dos coros.

Repertório – Número de vozes		
Variáveis	Número	%
1 voz	13	65
2 vozes	18	90
3 vozes	12	60
4 vozes	5	25

Ao nível do acompanhamento que os coros utilizam para o seu repertório (ver Figura 11), 95% dos coros utiliza o acompanhamento de piano, órgão, guitarra, percussão, orquestra, 70% cantam *a capella* e 10% com instrumental gravado.

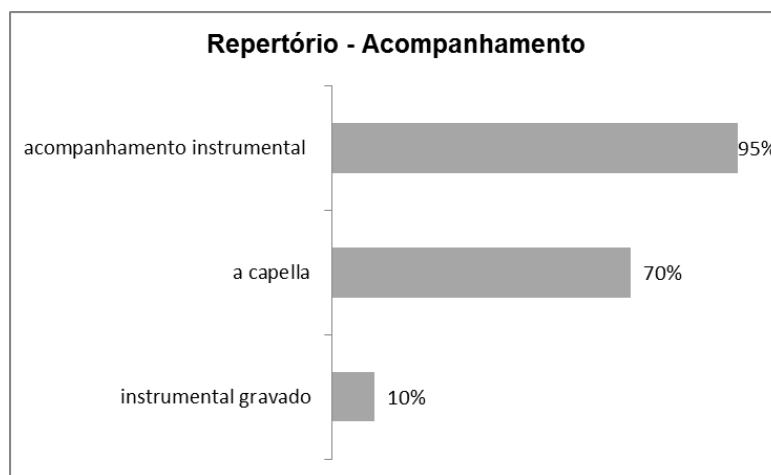


Figura 11. Distribuição do tipo de acompanhamento.

4. Discussão dos Resultados

Tendo em atenção o total de grupos que constitui o universo deste estudo, constata-se que a distribuição geográfica dos coros é desigual face à dimensão populacional dos concelhos. O município de Loures é o que apresenta maior discrepância face à sua densidade

populacional entre os 5 e os 19 anos, não ostentando qualquer coro infantil ou juvenil de âmbito profano.

De entre os coros estudados, destacaram-se com um maior número de elementos o Coro infantojuvenil da Universidade de Lisboa (160 coralistas), Coro infantil de Santo Amaro de Oeiras (90 coralistas), Coro infantil “Vozes do mar” – Escola Salesiana do Estoril (72 coralistas), Coro infantil da Academia de Música de Lisboa (59 coralistas), Coro infantil Lisboa Cantat (44 coralistas) e Coro Infantil do Externato de Penafirme (44 coralistas).

Nota-se uma expressiva presença de coros ligados a associações, podendo estar relacionado com o crescente interesse pela arte e expressão artística enquanto elemento do desenvolvimento local, assumindo cada vez maior relevância na definição de políticas autárquicas.

No período que se seguiu à revolução de 25 de Abril de 1974, que reinstaurou a democracia em Portugal, a prática coral voluntária multiplicou-se exponencialmente. Este crescimento relacionou-se com o papel ativo que a administração local passou a ter após 1974 no financiamento público da cultura (Pestana, 2014). Dos coros em estudo, verifica-se que todos são posteriores ao ano de 1974. O coro mais antigo é o Coro infantil de Santo Amaro de Oeiras, com data de fundação de 1976.

O *boom* verificado no ano 2005 parece estar em consonância com tendências de crescente interesse por atividades artísticas, criando, assim, mais oportunidades para o surgimento de Associações, Academias e Conservatórios de Música, e consequentemente o incremento de coros infantis e juvenis.

A caracterização realizada no distrito de Lisboa revelou que a prática coral sofre dinâmicas divergentes, que ora são geradoras de novas agregações corais, como aconteceu com o surgimento durante este ano de 2017 com o Coro infantil da Lusofonia, ora condicionadoras da amplitude da atividade coral, por exemplo, com o Jovens Vozes de Lisboa (Grupo Coral Polifónico Juvenil de Lisboa) e o Coro Laquitos (Liga dos Amigos de Queluz – Escola de Música), que suspenderam a sua atividade no ano de 2017.

O crescente interesse pela prática coral surge da ampliação de diversas atividades corais, tais como: Festivais corais, Intercâmbios corais, Estágios, Encontros de Coros e novos projetos associados ao canto na infância. Salientem-se o Projeto Cantar Mais³⁸ da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) e o Festival de Coros de verão³⁹, que se realiza desde 2012, no Centro Cultural de Belém (CCB).

Um dado também importante é a revelação de que o género feminino tem um trajeto mais destacado ao nível do canto coral, tanto ao nível dos coralistas como da direção artística.

³⁸ O Cantar Mais – Mundos com voz é um projeto que assenta na disponibilização de repertório diversificado de canções (tradicional portuguesas, de música antiga, de países de língua oficial portuguesa, de autor, do mundo, fado, cante e teatro musical/ciclo de canções) com arranjos e orquestrações originais apoiadas por recursos pedagógicos multimédia e tutoriais de formação. Estas canções e recursos estão acessíveis numa plataforma digital de livre acesso.

³⁹ O Festival Coros de verão foi concebido como uma plataforma que permite aos coros não só participar numa competição de alto nível, como também oferece valiosas e excitantes oportunidades de se apresentarem ao público. Todos os coros participantes têm oportunidade de cantar em vários locais históricos de Belém. Os coros participantes provêm de uma ampla diversidade artística e cultural e são divididos em 5 categorias: Vozes iguais (A), Vozes mistas (B), Sagrada (C), Jazz, Gospel, Pop (D) e Folklore (E). Nestas categorias participam crianças e jovens, que podem pertencer a conservatórios, academias de música ou universidades com ensino especializado de música.

Contrariamente, o género masculino apresenta um percurso mais marcante e contínuo ao nível da música instrumental, como evidenciado nas bandas filarmónicas (Mota, 2008).

Segundo diversos autores, as características do modelo da direção artística (maestro) constituem um fator muito importante para a compreensão e desempenho vocal das crianças. Yarbrough, Green, Benson e Bowers (1991) referem que as crianças respondem com mais precisão a um modelo feminino do que a um modelo masculino. Os professores do género masculino devem escolher cuidadosamente em que oitava cantam de forma a ajudar os seus alunos (Nichols, 2016). Ao invés de usar a sua própria voz, os professores podem usar os seus alunos como modelos ou usar um instrumento como o piano, sabendo que essas escolhas podem afetar o desempenho vocal dos alunos. Geralmente, as crianças respondem melhor quando o estímulo é apresentado no seu registo (Sims, Moore & Kuhn, 1982).

Todos os coros estudados desenvolvem uma atividade que combina ensaios regulares com apresentações públicas. As atividades em grupo proporcionam novas experiências, possibilidades, oportunidades de lazer e de cultura para as crianças e jovens. Oferecem uma nova forma de representar as comunidades locais, conhecer outros contextos, culturas e de aprofundar as relações sociais.

Os coros em análise representam uma parte significativa da atividade musical infantil e juvenil no âmbito local e dependem, em grande parte, de apoios financeiros das autarquias, associações e escolas a que pertencem.

Considerações Finais

O aumento do número de coros infantis e juvenis, assim como a proliferação de iniciativas com uma forte componente artística e pedagógica no seio de variadas organizações culturais, revelam a importância que a temática relativa à sensibilização e formação de públicos para as artes tem vindo gradualmente a adquirir no panorama cultural português.

Os dados obtidos a partir da análise das informações facultadas pelas direções artísticas, administrativas e pelas entidades culturais permitiram caracterizar os coros em estudo. Nos coros analisados é predominante o género feminino, quer ao nível dos coralistas, quer ao nível da direção artística. Estes grupos estão ligados na sua maioria a Associações. O concelho de Lisboa destaca-se no quantitativo de coros e coralistas. Verifica-se uma predominância de coros criados a partir de 2005. A faixa etária predominante encontra-se entre os 10 e os 12 anos e o repertório adotado e dominante na totalidade dos coros é o profano.

Atualmente verifica-se um acesso generalizado das populações aos bens e serviços das artes e da cultura, sendo uma importante via para a coesão social e parte integrante do desenvolvimento humano e da cidadania. Devemos dar especial importância ao reforço da temática da formação de públicos, como se pode evidenciar através do trabalho e das atividades realizadas nos coros infantis e juvenis, trazendo progressivas transformações no setor cultural.

A maior percentagem de coros infantis e juvenis presentes nesta caracterização localizam-se essencialmente na proximidade com a zona urbana de Lisboa (Lisboa, Cascais, Oeiras e Odivelas representam 79% dos coralistas do distrito de Lisboa). A necessidade de uma

intervenção efetiva ao nível da sensibilização e formação para as artes e cultura, assim como uma maior aposta nos coros infantis e juvenis, dá a este domínio um estatuto de campo de intervenção emergente e de ação cultural. Deve dar-se extrema importância à criação e produção de projetos específicos vocacionados para um público jovem, a atividades que promovam o contacto precoce das crianças com as artes e a cultura.

Os coros infantis e juvenis apresentam-se como núcleos centrais que visam a aproximação às artes. Parece crucial que estes grupos integrem ações que permitam a experiência, a participação, o despertar para as práticas artísticas e criativas, desenvolvendo-se assim espectadores críticos.

Referências

- Amato, R. F. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13 (1), 75-96. Retrieved from <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/295/273>
- Barros, E. (2006). Abrir as Portas dos Museus. *Noesis*, 67, 34-37. Retrieved from <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS67.pdf>
- Gomes, M. A. F. (2015). *A Importância da Prática do Canto Coral no Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.26/12027>
- INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- INE (2017). *População residente por grupo etário*. Retrieved from www.pordata.pt
- Lopes-Graça, F. (1973). *A música portuguesa e os seus problemas (III)*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, G. (2008). *Crescer nas Bandas Filarmónicas: Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nadal, E. (1990). A Educação Estética. *Inovação*, 3, 17-27.
- Nichols, B. (2016). Critical Variables in singing accuracy test construction: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35, 39-46.
- Pestana, M. R. (2014). *Vozes ao alto – Cantar em coro em Portugal (1880-2014): protagonistas, contextos e percursos*. Lisboa: Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. London: Faber and Faber.
- Sims, W. L., Moore, R. S., & Kuhn, T. L. (1982). Effects of female and male vocal stimuli, tonal pattern length and age on vocal pitch-matching abilities of young children from England and the United States. *Psychology of Music* (Special issue), 104-108.
- Villa-Lobos, H. (1987). Villa-Lobos por ele mesmo/ pensamentos. In *O pensamento vivo de Villa-Lobos* (pp. 13-26). São Paulo: Martin Claret.
- Yarbrough, C., Green, G., Benson, W., & Bowers, J. (1991). Inaccurate singers: An exploratory study of variables affecting pitch matching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 107, 23-34.

