

## A escaleta e o ensino musical criativo

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

*André Luiz Martinez Sant'Anna*  
*Universidade de São Paulo*  
*andresantanna@usp.br*

**Resumo.** A escaleta foi um instrumento inicialmente concebido para ser usado na educação musical, no entanto observa-se uma carência de publicações a respeito do instrumento, assim como de reflexões sobre seu uso dentro de ambientes educacionais. Buscando sua introdução em aulas de música a partir da perspectiva de um ensino musical criativo, uma série de atividades foi elaborada. As atividades foram realizadas com crianças de 10 a 11 anos, entre 2018 e 2019, em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada de ensino regular. De natureza qualitativa, este estudo caracteriza-se como Relato de Experiência e apoia-se teoricamente nos pressupostos filosóficos e nas cinco modalidades do Modelo C(L)A(S)P – Composição, Estudos Acadêmicos, Apreciação, Aquisição de Habilidades e Performance – elaborado pelo educador musical Keith Swanwick (1979). A análise e reflexões acerca da realização das atividades demonstraram um intenso diálogo entre elas e os pressupostos do Modelo C(L)A(S)P, assegurando a centralidade dos processos de ensino da escaleta às modalidades de Composição, Apreciação e Performance, essenciais para uma experiência musical ativa e criativa. Evidenciaram também que o desenvolvimento técnico, inerente à introdução de um novo instrumento, foi abordado como ferramenta de viabilização do ensino musical criativo ao não se sobrepor às modalidades centrais, responsáveis pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e pela própria experiência estética que, segundo Swanwick, são os principais objetivos da educação musical.

**Palavras-chave.** Escaleta, ensino musical criativo, educação musical ativa, modelo C(L)A(S)P, Keith Swanwick.

### **Title. Melodica and creative musical teaching**

**Abstract.** The melodica was an instrument initially conceived to be used in music education, however there is a lack of publications about the instrument and also reflections about its use within educational environments. Seeking its introduction to music classes from the perspective of creative music teaching, a series of activities has been designed. The activities were carried out with children from 10 to 11 years old, between 2018 and 2019, with 5th grade classes from a private Elementary School of regular education. Being a qualitative nature research, this work is characterized as an experience report and is theoretically based on the philosophical assumptions of the C(L)A(S)P Model – Composition, Literature Studies, Audition, Skill Acquisition and Performance – elaborated by the music educator Keith Swanwick (1979). The analysis and reflections of the activities demonstrate the intense dialogue with the assumptions of the C(L)A(S)P Model, assuring the centrality of the melodica's teaching processes to the modalities of Composition, Audition and Performance, essential for an active and creative musical experience. They also evidenced that the technical development, inherent to the introduction of a new musical instrument, was approached as a tool for enabling creative musical teaching, by not overwriting the central modalities, responsible for the

development of aesthetic sensitivity, the very own aesthetic experience which, according to Swanwick, are the main objectives of musical teaching.

**Keywords.** Melodica, creative musical teaching, active musical education, C(L)A(S)P model, Keith Swanwick.

## Escaleta?

Entre 2018 e 2019, como professor de música de uma escola de ensino regular da rede privada, pude adotar a escaleta<sup>1</sup> como um dos instrumentos musicais a serem utilizados nas aulas do 5º ano do Ensino Fundamental I. Foi elaborada uma série de atividades baseadas em propostas ativas e criativas de educação musical com o objetivo de promover a introdução da escaleta. Neste decurso, ao observar o processo de ensino da escaleta e suas contribuições para as aulas de Música, despertou em mim o desejo de relatar e tecer reflexões acerca do seu aprendizado, em um trabalho orientado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Enny Parejo, em 2020. Por consequência, a metodologia adotada foi o Relato de Experiência que, em resumo, trata-se de uma modalidade de produção acadêmica e científica composta pela descrição e análise de uma prática de ensino de música (quando inserida no campo da educação musical) fundamentada teoricamente (FERNANDES, 2015, p.112).

Apesar da escaleta ser encontrada com alguma regularidade como parte do acervo de instrumentos musicais nas aulas de música no Brasil, sua presença parece não ter conquistado atenção suficiente para incentivar a elaboração de materiais didáticos, métodos ou pesquisas acadêmicas sobre suas potencialidades e possibilidades específicas de atuação no campo da educação musical. O resultado da revisão bibliográfica revelou (naquele período e até hoje) acentuada escassez de trabalhos que tenham como escopo o uso do instrumento nessa área. O objetivo do texto não é discutir o que motiva este pouco interesse, mas certamente a falta de materiais de referência pode impactar substancialmente seu uso e levar a um aprendizado musical pouco criativo e significativo, como, por exemplo, baseado apenas no treinamento para realização de uma partitura convencional. Neste sentido, acredito que a experiência a ser relatada pode ser relevante para contribuir com a ampliação de práticas pedagógicas variadas e criativas, demonstrando que a escaleta é uma opção acessível e que pode ser usada dentro

---

<sup>1</sup> Surgida como conhecemos hoje no fim dos anos 50, a escaleta é um instrumento de sopro com teclado da família dos aerofones de palheta livre. A palheta livre é uma lâmina de metal, material sintético ou bambu, que vibra livremente dentro de uma ranhura quando o ar passa por ela, gerando um som com altura definida (nota musical). É também encontrada em instrumentos como acordeon, gaita de boca, concertina e bandoneon (SADIE, 1994, p. 696).

deste contexto. A elaboração de materiais de referência pode colaborar para a expansão e aprofundamento do uso desse instrumento nas aulas de música de escolas de ensino regular e outros espaços.

Retomando o contexto das aulas e, considerando as questões expostas para ensinar escaleta, interpretei a necessidade do aprendizado técnico do instrumento não como fim em si mesmo, mas como meio, uma oportunidade, de propor vivências a partir da perspectiva do ensino musical criativo. Entendo o ensino musical criativo como aquele que se utiliza de práticas, abordagens e/ou atividades pedagógico-musicais que visam estimular processos criativos em sala de aula por meio das atividades de composição, improvisação, exploração sonora, expressão corporal, performance e apreciação com participação ativa dos alunos. Seria possível, por meio dessa abordagem, realizar a introdução e aprendizado da escaleta nas aulas de música de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I? Ainda, quais contribuições o ensino musical criativo traria para esse processo? Deste modo, o objetivo central da pesquisa foi refletir sobre a utilização de estratégias pedagógicas a partir do ensino musical criativo no aprendizado da escaleta no contexto do ensino regular. Para construir a reflexão, outros objetivos foram traçados, sendo, portanto, os secundários: apresentar um referencial teórico que embasasse a elaboração de atividades criativas com o instrumento; descrever as atividades voltadas ao ensino da escaleta; e ampliar a percepção e uso da escaleta como instrumento de musicalização. Foram adotados os seguintes procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica, para reunir informações existentes sobre o uso da escaleta no ensino de música no Brasil; a descrição do instrumento escaleta, sua história resumida, características e técnicas básicas<sup>2</sup>; e a análise dos dados, isto é, a descrição das atividades permeada por reflexões sobre as atividades.

As atividades exploraram as possibilidades e características da escaleta a partir de seu uso convencional e não convencional (como o uso de técnicas estendidas) e, além do seu ensino, tiveram como propósito o desenvolvimento da expressão criativa, da compreensão musical e da desenvoltura performática. O referencial teórico adotado foi o Modelo C(L)A(S)P e seus pressupostos filosóficos, do educador musical inglês Keith Swanwick (1979), que se apresentou como uma ferramenta conceitual em consonância com a ideia de ensino musical criativo, justificando sua adoção tanto para a elaboração das estratégias

---

<sup>2</sup> É importante citar que o trabalho original se ocupou também da investigação e descrição da escaleta a partir de uma perspectiva organológica, visando interseccionar desses conhecimentos às atividades propostas. Contudo, o presente texto terá como escopo apenas o percurso de atividades por este ser considerado o cerne da pesquisa.

didáticas no ensino da escaleta quanto para as análises e reflexões das atividades propostas. As atividades priorizaram o fazer musical prático, por meio de orientações orais e do ensino por imitação, isto é, prescindindo da leitura musical em notação convencional.

## O Modelo C(L)A(S)P

Na busca de uma educação musical significativa, Swanwick apresenta um modelo de desenvolvimento de atividades que envolve principalmente a Composição, a Apreciação e a Performance, seguidas do que chamou de Estudos Acadêmicos e da Aquisição de Habilidades. Trata-se do Modelo C(L)A(S)P<sup>3</sup>, concebido em resposta às práticas pedagógicas tradicionalistas e tecnicistas que vigoravam em muitas escolas regulares da Inglaterra. O educador propõe que o ensino de música deve abranger estas cinco modalidades integradas para promover um fazer musical ativo e significativo.

A representação gráfica da sigla C(L)A(S)P indica quais modalidades são centrais (Composição – C, Apreciação – A e Performance – P) e quais são consideradas periféricas (Estudos Acadêmicos – L e Aquisição de Habilidades – S, indicadas entre parênteses). O educador explica que o modelo não é um método de educação musical, tampouco uma fórmula mágica de práticas pedagógicas, mas uma visão filosófica que valoriza o fazer musical ativo e a vivência holística, intuitiva e estética, consideradas essenciais para o desenvolvimento dos alunos. As modalidades periféricas são aquelas que contribuem para o desenvolvimento das centrais e, apesar de existir uma hierarquia entre elas, o educador explica que todas as modalidades devem caminhar lado a lado:

Técnica sem performance é um caso infértil. Performance sem técnica certamente deve ser evitada. Composição sem o estímulo e a apreciação de obras de outros compositores é algo não desejado. Um ouvinte que não seja, de alguma forma, musicalmente ativo, é relativamente raro. Conhecimentos de literatura musical sem manifestar interesse pela apreciação musical ou alguma fluência na prática de criação musical parece ser uma ocupação irrelevante.<sup>4</sup> (SWANWICK, 1979, p. 46, tradução nossa)

<sup>3</sup> *Composition* (Composição), *Literature Studies* (Estudos Acadêmicos), *Audition* (Apreciação), *Skill acquisition* (Aquisição de Habilidades) e *Performance* (SWANWICK, 1979, p. 45). A tradução para o português segue a versão apresentada pelo próprio autor em 2002, no artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”, escrito em parceria com Cecília Cavalieri França (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

<sup>4</sup> Skills without performance is an arid affair, performance without skills is surely to be avoided, composition without the stimulation and models of other composers’ works experienced in audition is unlikely; the auditor

As modalidades centrais estabelecem uma relação de sinergia muito intensa. Por exemplo: quando uma turma de alunos, em pequenos grupos, explora e organiza determinado material musical, para, em seguida, apresentar o resultado da investigação para o restante da sala, observa-se claramente a presença da Composição (o processo criativo), Performance (a apresentação para os colegas) e Apreciação (a observação e análise dos colegas ouvintes). Todas as modalidades do Modelo C(L)A(S)P podem estar presentes simultaneamente, mas isso não é uma regra. Elas também podem ser distribuídas ao longo das aulas, a partir da construção de uma sequência orgânica de atividades, de modo que, ao final do processo, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências inter-relacionadas.

Valorizando o processo criativo, a participação ativa e crítica do aluno, o desenvolvimento da expressividade e o reconhecimento da música como uma prática significativa e transformadora, o modelo Modelo C(L)A(S)P pode ser o meio pelo qual se alcança os principais objetivos da educação musical que, segundo Swanwick (1979), são o desenvolvimento da sensibilidade estética e a própria experiência estética.

### **Um percurso de atividades**

Apesar do foco não ser o desenvolvimento técnico, requisitos elementares para se tocar foram utilizados como rudimento na concepção das atividades, criando um percurso dividido em quatro categorias: *Posições*<sup>5</sup>, abordando as formas de tocar e se relacionar com o instrumento; *Respiração*, elementar para a produção sonora; *Topografia do teclado*, para o mapeamento da organização das teclas e, por último, a *Articulação*, abordando formas de ataque e decaimento do som. É claro que as categorias não são estanques, isto é, se interseccionam em muitos momentos, todavia a motivação primeira de sua proposição estava relacionada a uma necessidade específica. Por fim, as estratégias foram realizadas com uma turma de 20 alunos em 2018 e de 24 alunos, em 2019, dentro de uma faixa etária que variou entre 10 e 11 anos. Na pesquisa, foram descritas e analisadas nove atividades ao todo, das quais três serão resumidamente descritas a seguir com o intuito de demonstrar a variedade de experiências propostas. Todas usaram exclusivamente a escaleta e foram selecionadas para exemplificar sua apresentação, aprendizado elementar e as múltiplas experiências.

---

who is not also active in music in some other way is comparatively rare; knowledge of musical literature without a liking for musical audition or even some fluency in music-making seems an irrelevant occupation.

<sup>5</sup> As posições se referem às diversas maneiras de se tocar a escaleta, já que não existe uma forma única de fazê-lo.

## Uma noite na floresta

Esta estratégia didática foi precedida por outra, chamada de “Explorando os sons da escaleta”, em que os alunos foram incentivados a descobrirem as possibilidades sonoras do instrumento para além dos sons de altura definida. Após a realização do registro das descobertas por meio de representações gráficas e do compartilhamento do resultado das pesquisas, foi proposta a criação de uma história com Mapinguari, um ser mitológico do folclore amazônico. Trata-se de um monstro terrível que vive no interior da floresta, coberto por pelos vermelhos, com um só olho e uma boca imensa no lugar do umbigo.

A atividade foi dividida em três etapas. Na primeira o grupo decidiu os elementos da história (cenário, clima, etc.), suas personagens e alguns acontecimentos. A história não seria roteirizada, mas contada por mim de forma improvisada, de modo que a ordem dos acontecimentos poderia variar. Na segunda etapa foi elaborada uma lista com todos os sons possíveis de serem escutados na floresta, estabelecendo relações entre estes e aqueles descobertos na exploração da escaleta. Assim, os alunos criaram várias associações, como por exemplo, soprar na entrada do bocal emularia o vento, raspar os dedos nas teclas seria o som das folhas farfalhando, raspar a ponta das unhas nas dobras do tubo extensor seriam as cigarras, pressionar as teclas corresponderia ao som da chuva, entre outros. Na terceira etapa foi realizado um ensaio para tocar os sons que seriam usados na narração da história, explorando diferentes intensidades e durações. Ao final, deu-se vida à história e, enquanto as personagens andavam pela floresta, ouvia-se o som de suas próprias pegadas, do vento, das folhas balançando, da água do rio, do cantar das cigarras, do coaxar dos sapos, entre outros.

A modalidade de Composição no Modelo C(L)A(S)P engloba todas as formas de criação que, no caso desta atividade, foi a produção de uma paisagem sonora a partir dos materiais sonoros que havíamos selecionado. Uma vez estabelecidas as relações entre os materiais, criou-se um ambiente que favorecia a sensação de imersão em nossa floresta imaginária. Neste ponto, a Apreciação ocorreu simultaneamente nas duas distinções feitas por Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12): “ouvir como meio” e “ouvir como fim”, pois os alunos precisavam perceber seus próprios sons enquanto os produziam junto aos dos colegas, isto é, criar a paisagem sonora da floresta e, ao mesmo tempo, sentir que estavam imersos nela.

## **Bolhas de sabão**

Abordar a questão da respiração é fundamental para qualquer instrumento de sopro e, com as crianças, é preciso fazê-lo a partir de uma abordagem sensível e criativa. Para a sensibilização do processo de respiração em nosso corpo, foi proposta uma atividade usando bolhas de sabão. A experiência consistiu em mergulhar uma das pontas do tubo extensor ou bocal em uma solução hipoalérgica, de modo que os alunos e alunas pudessem soprar na outra ponta, produzindo as bolhas. Neste primeiro momento o objetivo era exercitar, de maneira lúdica, o controle respiratório já que, para formar uma bolha, é preciso soprar com muito cuidado e controle. Fomos até uma área aberta e começamos a brincadeira: Bolhas pequenas, médias e grandes, bolhas grudadas umas nas outras, bolhas solitárias que voavam ao vento...

Depois, foi solicitado que eles se organizassem em duplas para um novo “desafio”. Uma das crianças seria responsável por produzir e cuidar da bolha, podendo alterar seu tamanho e direção até que ela desaparecesse (a solução usada permitia essa manipulação sem que a bolha estourasse facilmente). Enquanto isso, seu parceiro deveria criar, com a escaleta, a “trilha sonora” da bolha. A música deveria ser inventada na hora, isto é, por meio de uma improvisação, de acordo com os movimentos que a bolha fizesse, até o seu fim. A improvisação poderia usar qualquer material sonoro desde que feito com a escaleta.

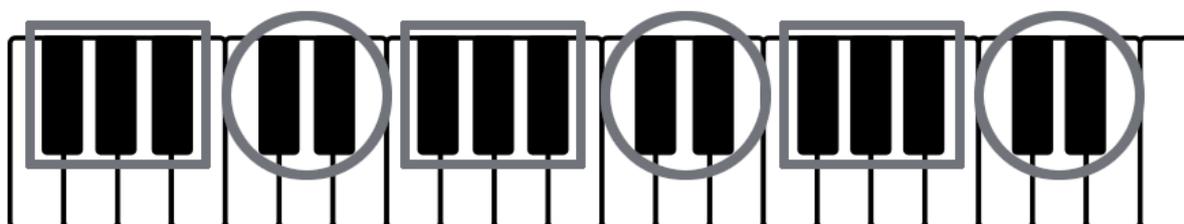
No início, as duplas realizaram as performances uma de cada vez para que o restante do grupo pudesse assisti-las. O que ficou latente é que, conforme eles foram se apresentando, os próximos foram assimilando as estratégias das anteriores, realizando performances com maior variedade de materiais sonoros e elementos musicais. Foi possível notar uma inter-relação entre as modalidades de Apreciação e Composição quando a observação da improvisação do outro propiciou o incremento do repertório de possibilidades expressivas de todos. O que também demonstra os efeitos benéficos da prática musical coletiva que, segundo Swanwick,

[...] nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. (SWANWICK, 1994, p. 9)

### Clusters<sup>6</sup>

Optou-se por desenvolver a familiaridade com a topografia do teclado a partir da fixação da diferença entre os grupos de teclas brancas e pretas. Na primeira etapa da atividade, as teclas pretas foram usadas para orientar o posterior uso das teclas brancas, de modo que as primeiras foram divididas em dois subgrupos, um com duas teclas pretas e o outro com três. Na Figura 1 é possível observar que estão destacados os grupos de três teclas pretas no teclado da escaleta com um quadrado e os grupos de duas teclas pretas com um círculo.

Figura 1 – Os subgrupos das teclas pretas



Fonte: o autor (2020)

Após a identificação dos subgrupos na lousa pelos alunos, foi proposta a exploração da sonoridade deles pela extensão do teclado, considerando que todas as teclas de cada subgrupo deveriam ser tocadas simultaneamente, como um bloco. Um dedilhado também foi sugerido e após um período de exploração sonora e de mapeamento da localização dos subgrupos no teclado, houve uma conversa sobre como foi ouvir esta sonoridade. Muitos alunos acharam que os sons tocados em conjunto não soavam “agradáveis”, já outros acharam interessante, pois nunca tinham ouvido esta sonoridade antes. Realizou-se um processo semelhante com as teclas brancas.

O próximo passo foi focado na Apreciação para demonstrar que *clusters* estavam presentes nas obras de muitos compositores e que, na verdade, essa sonoridade era usual dentro de vários contextos. Assim, os alunos ouviram excertos de quatro músicas construídas em cima de *clusters*. Seguiu-se um momento de apreciação e discussão coletiva sobre elas. Como França e Swanwick (2002, p. 13) lembram, “Ouvir uma grande variedade de música

<sup>6</sup> Em música, *cluster* designa um grupo de notas adjacentes que soam simultaneamente, sendo que instrumentos de teclado adequam-se particularmente bem a sua execução (SADIE, 1994, p. 204). O compositor Koellreutter (1990, p. 27) define o *cluster* como um bloco sonoro resultante da emissão simultânea de segundas maiores ou menores ou de microtons sobrepostos.

alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”.

Na última etapa da atividade foi proposta a composição coletiva de uma música usando exclusivamente os *clusters* explorados. A orientação foi de que cada aluno criasse uma pequena sequência de três *clusters*. Para isso retomou-se as diversas formas de execução deles nas músicas apreciadas: havia *clusters* curtos e longos, fracos e fortes, que crescem e decrescem, que se repetem ou que mudam, entre outras nuances. Eles poderiam misturar todas estas possibilidades. O processo de composição dos alunos foi acompanhado por mim, no sentido de auxiliá-los quando fosse requisitado por eles. Finalizado esse processo, as sequências foram tocadas e apreciadas. Depois, quatro sequências foram selecionadas pelo grupo e transformadas na composição da sala.

### **Visão geral das demais atividades**

De forma breve, é preciso realizar a descrição das demais atividades para a compreensão da análise dos dados. Ainda dentro da categoria *Posições*, os alunos compuseram uma música em grupos a partir das descobertas sonoras das atividades anteriores, “Explorando o som da escaleta” e “Uma noite na floresta”. Essa terceira atividade foi chamada de “Uma composição de ruídos”.

Já na categoria *Respiração*, além de “Bolhas de sabão”, foi realizada “Bexigas e escaletas” na qual os alunos usaram uma bexiga acoplada ao bocal do instrumento. Associando o movimento da bexiga ao nosso processo de respiração, os alunos também puderam perceber a relação entre a pressão do ar e a intensidade dos sons. Seguiu-se uma proposta de criação “com duração de uma bexiga”, que poderia conter ruídos, silêncios, sons com altura definida, mas que deveria explorar diferentes intensidades e dinâmicas.

Na categoria *Topografia do teclado*, além de “*Clusters*”, foi proposta uma atividade chamada de “Los palitos chinos”. Após o grupo aprender a tocar algumas peças registradas ou escritas por Violeta Gainza (1987), os alunos improvisaram a partir da estrutura de uma delas para depois criarem, em grupos diferentes, uma introdução para a peça.

Na última categoria, *Articulação*, duas atividades foram vivenciadas: “Um movimento, um som” e “O gato Cadu”. Na primeira, foram explorados os sons ligados e destacados, associando as características de articulação de uma frase musical a movimentos

corporais. Depois, o inverso e, nesse caso, organizados em duplas, um dos alunos se voluntariava para criar movimentos enquanto o outro ficava responsável por “converter” a movimentação em som, usando quaisquer notas de altura definida na escaleta. Em “O gato Cadu”, coletivamente foi escrita uma parlenda, do tipo trava-línguas, com algumas das consoantes<sup>7</sup> possíveis de serem usadas para realizar articulações de língua na escaleta. Transformada em canção, sua melodia foi tocada na escaleta mantendo a articulação das consoantes da letra da parlenda. Usando uma estrutura refrão-improviso, todos os alunos tocaram ou cantaram a melodia na seção do refrão e, na outra, puderam improvisar novas linhas melódicas usando as notas do refrão.

Importante citar que todas as atividades que tiveram processos de composição foram seguidas da apresentação delas pelos e para os alunos, assim como da apreciação e discussão coletivas sobre as mesmas.

## Análise do percurso

Abaixo, o Quadro 1 permite a visualização de todas as atividades selecionadas para a pesquisa, assim como todas as modalidades envolvidas em cada uma delas.

**Quadro 1 – Atividades realizadas**

Atividade	Categoria	Modalidades
Explorando os sons da escaleta	Posições	Performance, Apreciação e Aquisição de Habilidades.
Uma noite na floresta	Posições	Composição (improvisação), Performance, Apreciação e Aquisição de Habilidades.
Uma composição ruidosa	Posições	Composição, Performance, Apreciação, Estudos Acadêmicos e Aquisição de Habilidades
Bexigas e escaletas	Respiração	Composição, Performance, Apreciação, Estudos Acadêmicos e Aquisição de Habilidades.
Bolhas de sabão	Respiração	Composição (improvisação), Performance, Apreciação, Aquisição de Habilidades.

<sup>7</sup> As consoantes são /t/ como em “tatu”; /d/ como em “dado”; /r/ como em “coral”; /l/ como em “lula”; /k/ como em “casa” e /g/ como em “gato”.

Atividade	Categoria	Modalidades
<i>Clusters</i>	Topografia do teclado	Composição, Performance, Apreciação, Estudos Acadêmicos e Aquisição de Habilidades.
Los palitos chinos	Topografia do teclado	Composição, Performance, Apreciação, Estudos Acadêmicos e Aquisição de Habilidades.
Um movimento, um som	Articulação	Composição (improvisação), Performance, Apreciação, Estudos Acadêmicos e Aquisição de Habilidades.
O gato Cadu	Articulação	Composição (improvisação), Performance, Apreciação e Aquisição de Habilidades.

Fonte: o autor (2020)

A análise dos dados mostra que todas as atividades realizadas transitaram por mais de uma modalidade e ocorreram de maneira integrada. Exceto pela primeira, “Explorando os sons da escaleta”, as demais atividades ofereceram experiências nas três modalidades centrais, Composição, Apreciação e Performance, consideradas fundamentais para o ensino de música ativo e criativo (SWANWICK, 1979, p. 45). A modalidade que esteve presente em todas as atividades foi a Aquisição de Habilidades já que os alunos estavam desenvolvendo conhecimentos e técnicas elementares para se tocar escaleta. Considerada como uma atividade subordinada, Swanwick entende que a Aquisição de Habilidades pode contribuir ou até mesmo ser necessária para viabilizar a realização mais consistente dos aspectos centrais. O que o educador enfatiza é o cuidado para evitar que o desenvolvimento técnico não se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17). Entendo que, embora tenham sido abordadas questões técnicas em todas as atividades, Composição, Apreciação e Performance foram as propulsoras da Aquisição de Habilidades no instrumento. Uma ou mais modalidades centrais sempre se fizeram presentes, desde a elaboração das atividades, passando pela condução do processo, até a sua conclusão, que resultava em alguma experiência musical criativa. Portanto, os alunos vivenciaram uma série de experiências musicais ativas e criativas que, neste caso, incluíram o desenvolvimento técnico.

## Considerações Finais

São dois os níveis de significado que emergem da experiência musical e que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade estética e da experiência estética, consideradas por Swanwick (1979, p. 51-77) como objetivo primordial da educação musical. O primeiro nível é o da identificação e do reconhecimento da música, no qual os educadores podem atuar, planejar e esperar o desenvolvimento da sensibilidade estética. Já o segundo nível é descrito como uma questão de relacionamento com a música e que proporciona a comunicação de uma perspectiva de vida, a expansão das possibilidades além do lugar-comum, do contato com as emoções (ibidem, p. 51). O autor sugere que este relacionamento é um processo altamente individual e subjetivo e que, portanto, não pode ser ensinado. Contudo, como salienta, podemos sempre procurar por sinais da existência da experiência estética em nossos alunos ao cumprirmos nosso dever de, ao menos, proporcionarmos possibilidades de eles a vivenciarem (ibidem, p. 62).

O educador defende que as modalidades que contribuem para a sensibilização e a experiência estética são, sobretudo, a Composição, Apreciação e Performance. Conforme Quadro 1, estas foram as modalidades centrais da maioria das atividades. Enquanto aprendiam a tocar escaleta, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a capacidade de discernir os elementos musicais, de compreender o discurso musical produzido e apreciado por eles e de reconhecer as características expressivas da música, sendo capazes de refletir sobre elas. São habilidades relacionadas ao primeiro nível de significado, que podem conduzir à sensibilidade estética. E, embora a experiência estética, vivenciada a partir do segundo nível de significado, seja individual e subjetiva, avalio que foi construído um ambiente propício para sua promoção.

Para finalizar, considero que o ensino musical criativo não só proporcionou o desenvolvimento do aprendizado da escaleta, mas promoveu experiências musicais acessíveis, criativas e variadas, incluindo a Aquisição de Habilidades de uma maneira equilibrada em relação às outras modalidades e em consonância com os pressupostos do Modelo C(L)A(S)P. A integração das modalidades nas atividades foi mais do que um fenômeno de simultaneidade, mas ampliou e aprofundou experiências, criando inter-relações que, por sua vez, beneficiaram o desenvolvimento musical dos alunos.

## Referências

FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 100–122, 2015. DOI: 10.14393/OUV16-v11n1a2015-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/30391> Acesso em: 13 jul. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948> Acesso em: 10 jul. 2023.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Palitos chinos*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1987.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

SADIE, S. (Ed.). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. 9ª ed. Londres: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: educação musical*. São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1P51dQQspqtcCOhsD1F5VfCgB0tjvIkw0/view>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.