



Educação Musical

Educação Musical

Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira

Francine Alves dos Reis

Rafael Keidi Kashima

Leila Rosa Gonçalves Vertamatti

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Egle Pessoa Bezerra de Freitas Adrião

Guilherme Alves de Lima Nicésio

Sergio Eduardo Silva de Caldas

Editorial

Camila Cardoso Rotella (Diretora)

Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Leticia Bento Pieroni (Coordenadora)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e Olivera, Leonardo Augusto Cardoso de
Educação musical / Leonardo Augusto Cardoso de
Olivera ... [et al.]. – Londrina : Editora e Distribuidora
Educacional S.A., 2018.
208 p.

ISBN 978-85-522-1308-6

1. Musicalização. 2. Formação de professores. 3.
Metodologia. I. Olivera, Leonardo Augusto Cardoso de.
II. Título.

CDD 780

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 – Londrina – PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 A diversidade de contextos em educação musical _____	7
Seção 1.1 - A música e sua função social _____	9
Seção 1.2 - Música local _____	23
Seção 1.3 - Música e identidade brasileira _____	38
Unidade 2 Formação do professor – concepção e prática _____	53
Seção 2.1 - Metodologias ativas na educação musical _____	56
Seção 2.2 - A educação musical na prática – formação do músico X sala de aula _____	69
Seção 2.3 - Teoria e prática: diálogos possíveis _____	80
Unidade 3 A relação entre música e outras artes _____	93
Seção 3.1 - A música nas festas populares _____	95
Seção 3.2 - A música no audiovisual _____	112
Seção 3.3 - A música e a relação com as outras artes _____	127
Unidade 4 Práticas musicais em sala de aula _____	147
Seção 4.1 - Música na educação infantil _____	150
Seção 4.2 - Música no ensino fundamental _____	166
Seção 4.3 - Música no ensino fundamental II e no ensino médio _____	181

Palavras do autor

A música e seu papel transformador é uma justificativa suficiente para sua presença nos contextos educacionais. O ser humano em contato com artes é convidado à experiência de ressignificar seu papel no mundo, suas sensações cognitivas, relações com o outro e consigo, é levado a criar e emocionar-se com uma escuta, tanto ativa quanto passiva, do entorno. É a partir dessa perspectiva que a manutenção da música na escola é assegurada na disciplina de artes pela lei 11.769/2008. Com a função de instrumentalizar o professor em formação, a disciplina de Educação Musical traça ferramentas necessárias para a prática e reflexão do educador em circunstâncias de ensino de música.

A presença das artes, assim incluindo também a música, é compreendida em uma perspectiva interdisciplinar. Nos diversos momentos da história, a arte reflete uma produção condizente com a expressão de comunidades que encontram uma estrutura simbólica, coerente e complexa. Essas relações imbricam-se com outras áreas e podem englobar a arte de forma total, já que essas conexões criam possibilidades de prática infinitas. A organização do texto procurou, assim, contemplar essas habilidades no fazer do educador musical.

Em seus estudos, você iniciará seu contato inicial com o universo musical questionando-se sobre o papel da música em seus distintos locais, indagando-se sobre a música e seu papel na sociedade. A unidade seguinte dá continuidade ao pensar sobre música e a formação das perspectivas de educação musical no Brasil. Partindo desse cenário, a música é abordada em suas relações com outras artes na unidade que segue. Para finalizar seus estudos, propomos algumas práticas que funcionam como ponto de partida para a criação de estratégias que possam ser desenvolvidas com os alunos em diversos ambientes.

Estimulamos você, aluno, a participar dessa caminhada. Muitos certamente possuem a música presente em seu dia a dia, e estimular a criação dessa atmosfera, ampliar o repertório de seus alunos, pode ser também seu papel. Assim, participe das discussões, leia os textos propostos e procure pensar de forma crítica a respeito do seu papel na formação de outras pessoas.

A diversidade de contextos em educação musical

Convite ao estudo

Nesta unidade, temos como objetivo apresentar o contexto dialógico entre música, cultura e sociedade. Esse caminho abrirá portas para que você tenha ferramentas para entender que as pessoas trazem elementos de distintos contextos e essa é uma característica discutida por toda a disciplina. Apresentar algumas questões oportunizará sua crítica sobre suas práticas de sensibilização artística em espaços formais e não formais. As reflexões são fundamentais para contribuir com a sua formação como professor ou professora. Você terá contato com algumas produções que utilizam diversas linguagens e contextos de produção musical distintos, em uma perspectiva tanto da música nacional como em outros países.

Iniciamos nossa conversa questionando o que seria música e suas ferramentas de criação. Apresentamos algumas formas de pensar o fazer musical diferentes da forma que estamos acostumados.

Nesta unidade, você entrará em contato com a experiência de Pedro, que iniciou seus estudos em música de forma autodidata. Pedro ganhou seu primeiro instrumento quando era criança, um cavaquinho, de seu avô. Ele sempre teve muito interesse musical e chegou a tocar outros instrumentos. Em sua adolescência, Pedro teve contato com o trabalho que era desenvolvido em uma ONG de sua comunidade. Foi então que teve o primeiro contato com o ensino formal de música por meio de aulas de violão. A princípio, a música funcionava

para ele como uma forma de lazer pessoal e foi por meio do contato com o estudo formal que notou que a música poderia ser seu caminho profissional. Depois de formado em música, passou a atuar como agente educador na ONG mencionada e faz apresentações musicais na sua região.

As seções que discutem as relações entre música, cultura, arte, mediação e linguagem são de grande importância para poder desenvolver a Situação Problema da primeira seção. Suas reflexões sobre a importância da música para cultura de uma comunidade, assim como o fazer musical em uma perspectiva artística, desenvolvem características no indivíduo que não são desenvolvidas cartesianamente. Procure refletir sobre o papel do educador musical nesse contexto.

Aproveite seus estudos! Uma leitura proveitosa irá contribuir para ampliar seu conhecimento e formação.

Seção 1.1

A música e sua função social

Diálogo aberto

Pedro, após terminar o curso de licenciatura em música, soube que a ONG que frequentara antes de ingressar na faculdade estava com dificuldades em manter alguns programas por falta de professores. Foi então que resolveu candidatar-se a uma vaga como colaborador na instituição e felizmente foi aprovado como agente educador.

A ONG, que tem como foco o trabalho com crianças e adolescentes entre dez e vinte anos de idade, desenvolve atividades para afastar os usuários das ruas no contraturno escolar. Os cursos disponibilizados são organizados pela diretoria em dois eixos: um voltado para demanda de mercado e empregabilidade e outro em expressão artística e lazer. O papel do agente educador é formular cursos, workshops, oficinas, palestras, encontros e seminários que desenvolvam as duas áreas. Pedro centraliza suas práticas na ONG com o ensino de música, especificamente no ensino de violão.

Após alguns anos, a diretoria da ONG decidiu reavaliar as áreas de trabalho, pois tinham na sua percepção que o eixo voltado para expressão artística e lazer agregava pouco valor profissional aos usuários. Entretanto, Pedro sensibilizou-se com a mudança de perspectiva da administração, já que seu vínculo com a área é de longa data, pois assentar a proposta pedagógica apenas no eixo centrado nas demandas de mercado acarretaria prejuízo para a formação dos alunos. Colocando-se no lugar de Pedro, como ele poderia argumentar com os diretores da instituição sobre a continuidade do programa?

Essas reflexões irão te ajudar a encontrar um caminho para manter a ONG ativa em relação à cultura musical na comunidade, estimulando-os inclusive a conhecerem mais sobre a identidade musical brasileira.

Não pode faltar

A música é abordada de diversas maneiras em nossa sociedade. Mesmo antes de nascermos, é comum a mãe cantar para o bebê, ainda na sua barriga, com a certeza de que essa ação pode de alguma forma estimular a criança. Após o nascimento, não é diferente. As crianças estão rodeadas de estímulos sonoros. O prazer que os pequenos sentem em produzir música é comumente observado, entretanto, será que em algum momento de nossas vidas já fomos conduzidos a pensar como definir o que é música?

Essa parece uma pergunta um tanto tola, afinal, quando escutamos algo organizado, que faça algum sentido, reconhecemos como sendo música. Instrumentos tocam, sons e silêncios estão presentes, muitas vezes acompanhado até mesmo de pessoas dançando, atuando ou em performances com infinitas possibilidades.

Para escutarmos o mundo não precisamos pensar apenas nas formas tradicionais que nos apresentam desde pequenos. Os sons que estão em nosso entorno podem funcionar como disparadores de criações: os pássaros cantando, o som dos automóveis na rua, nossos vizinhos e vizinhas em suas interações diárias. Assim, torno a perguntar: quais são os sons que negligenciamos ou que nunca prestamos a devida atenção? Por que nosso cérebro não é capaz de estar o tempo todo atendo aos sons do ambiente?

John Cage (1912-1992) (1957) é um compositor que pensou a respeito dessa premissa e compôs, entre outras obras, 4'33". Após o contato do músico com uma sala anecoica, ele escreveu uma música em que o intérprete fica em um silêncio absoluto. Isso mesmo, a música é o silêncio do intérprete no palco. A sala anecoica é projetada para que não escutemos nenhum ruído dentro dela. São comumente utilizadas em testes audiológicos, em que o paciente precisa ter o mínimo contato com sons externos.

Em sua experiência, Cage podia ouvir o som de seu próprio corpo: a pulsação do coração; os sons de suas vísceras; sua própria respiração – mesmo em silêncio absoluto. Somos acompanhados, a todo o momento, por algum som, até mesmo em repouso e em silêncio. Estou certo de que todos nós nos

encontramos em algum momento em um lugar muito quieto, no meio da noite, e mesmo assim podíamos escutar alguns sons ou ruídos. Podemos inferir, portanto, que o silêncio na verdade é inexistente. O que existe na verdade é a preparação da nossa percepção de sons que se manifestam em frequências as quais não são significativas para nossos ouvidos e mente e transitam para o reconhecimento dessas manifestações.

Perguntar-se sobre a fonte da construção da linguagem musical não se restringe ao som, podemos incluir também as relações temporais (a marcação do tempo constante em música), a estrutura formal, a análise objetiva e a cartesiana. A racionalidade presente nessa arte pode ser desconstruída também em nosso contexto escolar. Pensar em novas fontes e estruturas amplia nossas perspectivas de atuação como educadores e nos possibilita criar maneiras de ensinar e pensar música de uma forma mais distante do racionalismo estético no qual estamos inseridos.

Desconstruir o que conhecemos sobre a música é uma forma de pensar que está presente nas discussões atuais. A seguir, apresentaremos uma breve trajetória do pensar música e suas práticas. Se hoje vamos a um concerto, a um show ou a alguma apresentação em que o intérprete recria toda essa estrutura formal de sons organizados, é porque existiu um processo longo para a música se constituir como a conhecemos.

Pitágoras (ca.570-c.495a.C.), durante a antiguidade grega, tenta teorizar sobre a linguagem musical. Seu referencial é estruturado a partir da área que mais temos contato do filósofo em nossas infâncias: a matemática. Destacamos que a música era apresentada, cantada e dançada. Acredita-se que as primeiras organizações sonoras eram baseadas em fontes vindas da natureza e das atividades diárias da humanidade: como o cantar dos pássaros, o correr dos córregos e o caminhar (TOMÁS, 2002).

Talvez as rápidas associações que fazemos da música com a matemática e os sons da natureza estejam tão fortemente arraigadas em nossa cultura que para nós é como se fosse algo natural e lógico pensar que o que foi dito por todo tempo nada mais são que obviedades, apesar disso, reafirmo meu convite ao leitor a escutar

outras fontes sonoras e perguntar-se se é possível fazer música de maneiras incomuns. Assim, indico alguns músicos que pensaram em romper essa barreira, como: Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005); Karlheinz Stockhausen (1928-2007); o grupo PianOrquestra.



Pesquise mais

Veja o vídeo *Alquimistas do Som* sobre experimentações musicais e o movimento musical de inovação na música popular brasileira hospedado no YouTube (apenas os 12 primeiros minutos):

REDE Puc. **Alquimistas do Som**. 19 out. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/8i13Z5>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

A partir dessa reflexão, podemos imaginar que a música possui uma identidade que está relacionada à cultura a qual ela é produzida e à personalidade do músico que a compõe e sua forma de ver esses sons e organizá-los, ou não, em uma coerência que não é despregada de seu contexto.

Esses domínios estão relacionados a alguns fatores de prestígio que não são homogêneos. As relações de poder posicionam esses discursos e visibilizam determinada cultura embutindo valores positivos ou negativos a ela. Certamente os graus de favorecimentos são tênues e muitas vezes difíceis de discriminar e essa característica também é observada na música.

A sociologia e a antropologia procuraram aprofundar os questionamentos acerca da cultura há dois séculos, porém, no século XVII, na Alemanha, Johann Gottfried von Herder (1744-1803), filósofo e estudioso sobre diversos assuntos, acreditava que a cultura era um reflexo espiritual de cada um dos povos. Acreditava que cada comunidade se distinguia uma das outras em sua identidade e se colocava no mundo ora assemelhando-se, ora distanciando-se uma das outras.

Não podemos deixar de citar o caráter que Karl Marx (1818-1883) imprimiu em nossa cultura ao posicionar-se e organizar sua teoria de forma a considerar outro olhar à organização da sociedade. O teórico desenvolveu um olhar complexo sobre cultura e como as relações

de produção estão organizadas e inseridas em um contexto histórico. Diferente de teorias evolutivas, o autor posiciona o ser humano em um papel ativo de mudança e de pensar seu entorno. A teoria de Marx é complexa e aprofunda diversos aspectos sociais, entretanto, o pensamento do contexto histórico relacionado à construção de uma cultura é uma de suas características que destacamos.

Quando pensamos em construção de uma identidade de cultura nacional e de país, destacamos o papel de Gilberto Freyre (1900-1987) e seu ensaio *Casa-Grande & Senzala*. Seu professor, o filósofo Franz Boas (1858-1942), descreve o relativismo cultural e ratifica a posição de que a organização de cada povo é cultural e não evolutiva (BUDASZ, 2009). Isso significa que não existe uma cultura superior em relação a outra. Não podemos afirmar, portanto, que os Awá-Guajá no Maranhão, os Mursi na Etiópia e os Jarawas na Índia são povos inferiores ou menos desenvolvidos em relação a outros.



Pesquise mais

Você conhece o povo Awá Guajá?

MÁRCIO Monteiro Rocha. **FUNAI**: conheça o povo Awá Guajá. YouTube. Disponível em: <<https://goo.gl/trJVsm>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

Outras vertentes do pensamento sobre cultura possuem um olhar mais estrutural: ela pode ser lida, decifrada, teorizada e organizada. Temos assim, a descrição, por exemplo, do papel da língua na construção de uma cultura. A música, para autores como Noam Chomsky (1928), é enxergada como código decifrável e analisável assim com a língua. Ele observa sua sintaxe e encontra relações semânticas percebidas em diversas sociedades pelo globo. O linguista norte-americano questiona as relações entre música e língua (ROADS; WIENEKE, 1979).

A música e sua relação com a cultura pode ser revelada desde os registros que temos nas canções narrativas, nos libretos das óperas e presença da música folclórica em composições mais estruturalistas. Destacamos o estudo do antropólogo belga Lévi-Strauss (1908-2009) em seu trabalho intitulado *O Cru e o Cozido* (2004). O autor

reflete e analisa o pensamento estético ocidental a partir dos mitos de indígenas do centro-oeste brasileiro e suas manifestações que refletem também na música ocidental. O pensamento estruturalista apoia-se com o estético em seu discurso, assim, a música toma um papel central na organização do saber.

Atualmente o campo que se preocupa com a interface entre música e cultura é denominado etnomusicologia. Entre as preocupações do campo, lembrando sempre o permear pela música, podemos elencar algumas áreas: as comunidades musicais, seus espaços e redes de distribuição; a identidade do “eu” por meio do outro no fazer musical; as percepções de poder; a performance em distintas gerações; nacionalismo; música e movimento migratório; relações de gênero, sexualidade e identidade; práticas musicais (STOKES, 1994).

Para pensarmos música, não precisamos ter apenas o olhar cultural. Os contextos pedagógicos estão inseridos em uma cultura e por isso discutir e entender seus meios faz com que tenhamos um olhar crítico de sua presença nas instituições.

Aprender um instrumento, cantar, tocar não precisam ser os únicos focos do ensino musical. O sensibilizar para as artes em uma perspectiva mais ampla pode ser entendido no aproximar o ser humano de um mundo simbólico que privilegia a expressão. A instrumentalização do ensino e valorização da técnica são observadas em alguns momentos na história da educação musical no país.

Também será abordada a implementação de um sistema de ensino elaborado por meio do canto coletivo no Brasil, chamado Canto Orfeônico. Nesse momento, não é preciso entender exatamente como o sistema funcionou nem suas preocupações e objetivos, mas que essa abordagem privilegiava a técnica coral nas escolas. Isso é um reflexo de um pensamento pedagógico que procura um fim concreto para o ensino das artes.

A prática vinculada à instituição de métodos fechados e deterministas no ensino de artes cria uma homogeneidade em nossa sociedade. Estou certo que temos em nossa memória algumas canções que sempre eram apresentadas aos pais em algumas

comemorações especiais no ano letivo. Quem nunca cantou ou soube de alguém que cantou *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, no dia de comemoração da água ou meio ambiente em nossas escolas, igrejas ou ONGs?

O foco do ensino pode partir do princípio de valorizar um repertório comum e muito difundido em nossa sociedade. Entretanto, o papel do educador é o de ampliar essa seleção prévia para privilegiar outras características que são mais importantes que o simples reproduzir.

Pensando especificamente na escola, temos um público cativo de pessoas que frequentam diariamente esse ambiente e é para eles que temos que pensar educação. Contudo, construir uma comunidade cujos valores coletivos privilegiem a cidadania não é papel do educador em todos os espaços de sua atuação.

Assim, o foco do ensino de música é o de pensá-la como uma forma de expressão. A música como arte. Os sentimentos que envolvem o fazer musical, o envolvimento devem ser a herança buscada pelos educadores em suas aulas de música. É por meio da música, não exclusivamente, que o ser humano pode explorar sua criatividade e imaginação. Poder organizar o som para que ele faça sentido a ponto de muitas pessoas se emocionarem, é tocante. Como podemos, ao fazer cordas vibrarem, ao batermos em peles, como nos tambores, ou ao assoprar tubos, como no caso das flautas, deixar uma pessoa tão emocionada a ponto dela chorar, sentir-se eufórica, introspectiva ou até mesmo lembrar-se de um momento tão significativo de sua vida?

Alguns pedagogos musicais preocuparam-se em estabelecer essa relação em seu ensino de música. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) criou o Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra, na Suíça, cuja base foi a coordenação de movimento corporal e música. Seu intuito era aprimorar a musicalidade em crianças por meio da expressividade. Já na Alemanha, Carl Orff (1895-1982) tentou ampliar os recursos de improvisação a partir do ensino de instrumentos de percussão. Para o compositor, o envolvimento musical coletivo desenvolvia a imaginação musical (SWANWICK, 2014).

O livro mais difundido da filosofia de ensino de Shinichi Suzuki (1898-1998), escrito pelo próprio violinista, ca/rrega em seu título o

envolvimento emocional que existe entre arte, música e educação: *Educação é Amor* (2008). Sua perspectiva de ensino de música afirma que a educação para a prática musical envolve o caráter, o coração e a alma daquele que faz música.

Sob outra perspectiva, vale a pena citar o estudo realizado por Iray Carone (2003) a respeito da análise realizada por Theodor Adorno (1903-1969) sobre um programa destinado a crianças e jovens escolares em uma rádio estadunidense de grande alcance para o contato com a música clássica (CARONE, 2003). A princípio, quando imaginamos um programa de rádio que se propõe a estabelecer em sua grade um programa semanal, como foi o caso, durante anos, destinado à vinculação de música clássica com o intuito de divulgar essa linguagem, pensamos ser uma iniciativa muito positiva. Ao contrário, porém, o programa não privilegiava a expressividade do ouvinte. Adorno critica a visão hegemônica do programa que, mesmo tendo criado um material para os professores e aderência dos jovens, preocupava-se em formar um público pouco crítico e não pensante do ouvir musical. A preocupação, de acordo com o trabalho, era a de formação de um público consumidor de música clássica e despreocupado da escuta artística. Tentava vincular a música a ser caráter de entretenimento, quando na verdade um dos papéis da arte é a de crítica, de mudança do status quo e questionamento de nossas próprias estruturas mentais estabelecidas.



Pesquise mais

Tenha acesso ao exemplo da experiência em uma escola do Rio Grande do Sul com crianças de quatro e cinco anos sobre a escuta artística e a produção de desenhos a partir do objeto disparador mencionado:

SILVA, A. H. Uma experiência de escuta e expressão artística: a arte na educação infantil. **Anais do XXII Seminário Internacional de Educação - Resumos Expandidos**. N. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/1081/158>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

Como educadores, temos que estar atentos em nossas posições enquanto profissionais que utilizam a música. Será que estamos privilegiando a continuidade de uma sociedade

que privilegia o consumo da música ou estamos realmente preocupados em sensibilizar nossos alunos a serem pessoas melhores e mais sensíveis?

Tomando como referencial a cultura e a arte como foram elaborados anteriormente, iremos adicionar mais dois conceitos fundamentais nas práticas pedagógicas no que se refere ao fazer musical: mediação e linguagem. Certamente o tema não se restringe unicamente à música, entretanto iremos elaborar uma abordagem que nos dê uma perspectiva para refinar a coerência textual.

O papel do mediador certamente irá reaparecer em outros momentos na formação do licenciado, não apenas nas aulas de música. Estamos o tempo todo utilizando ferramentas que funcionam como instrumentos para mediar nossas experiências no mundo: desde um martelo para pregar o prego na parede, sendo que o prego pode funcionar como esse mediador; o piano para expressar uma ideia musical que está em nossa cabeça; ou até mesmo as crianças, ao utilizarem suas mães como mediadoras do mundo para elaborarem situações que os ajudem a compreender seu entorno. Reily (2004) utiliza a abordagem sociocultural para definir o conceito e conectá-lo em relação ao instrumento:

Pense na palavra *medium*, do latim, que significa central, no meio, entre. Assim como o instrumento se coloca entre a pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age, a mediação instrumentaliza aquele que faz. Mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem sociocultural. (REILY, 2004, p.19)

Olhando na perspectiva de linguagem, além da perspectiva estruturalista de Chomsky, como foi citado anteriormente, podemos pensar a linguagem também em sua abordagem sociocultural. A linguagem possui uma função social que, além de estruturar o pensamento, pode funcionar como uma ferramenta mediadora das relações entre as pessoas. O papel do educador é utilizar essa função para estimular a organização e consolidação desse mundo simbólico.



Exemplificando

Podemos pensar em uma língua complexa que utiliza tanto um sistema de signos verbais e corporais que poderia ser mais difundida em nossa sociedade. A LIBRAS é obrigatoriamente ensinada nos cursos de licenciatura no Brasil, entretanto, o sistema não é tão difundido como poderia.

Podemos colocar a música ao lado da língua no que se refere a estruturação de um pensamento e organização de símbolos que fazem um sentido e são compreendidos por aquele que escuta. A música pode não obedecer a uma regra estruturada e fixa como a nossa língua materna, mas ela possui uma lógica que, como dito anteriormente, é uma interpretação expressiva do mundo que rodeia o indivíduo.



Refleta

No decorrer do texto, em todo o momento o convite à reflexão é feito. Entretanto, convocamos o leitor a indagar em uma perspectiva social: quais as linguagens que podemos observar que nos cercam em nosso dia a dia? Será que podemos incluir essas linguagens em nossa prática didática? Elas também são utilizadas em outras disciplinas?

Colocamos novamente o papel do educador no centro. É ele quem pode atuar digerindo o que ainda não pode ser completamente organizado pelo aluno. Sua função de mediador não organiza apenas o caos linguístico, mas também o artístico evocado na imaginação e concretizado na obra artística.



Assimile

Nesta seção, você conheceu alguns conceitos importantes, perspectivas teóricas que os abordam em olhares distintos e suas inter-relações. Podemos elencar os mais significativos que estão contidos nos subtítulos: música, cultura, arte, mediação e linguagem.

Brevemente podemos definir cada um:

- Música: sons, ou a ausência deles, organizados de uma forma que faz sentido para aquele que os cria ou para quem os escuta.
- Cultura: resultado complexo das interações sociais construídas e herdadas historicamente que tem como resultado uma teia de conhecimento.
- Arte: expressão de um sentimento com um resultado externo além do interno.
- Mediação: aquele ou aquilo que se posiciona como ferramenta para a elaboração de uma estrutura.
- Linguagem: ferramenta que colabora na estruturação do pensamento ou de uma rede simbólica.

Sem medo de errar

Nesta unidade, o propósito foi pensar sobre como Pedro poderia, em um encontro com a diretoria da ONG, defender a música como ferramenta transformadora, mantendo o eixo das oficinas de música voltadas também para a expressão artística e não só para as demandas de mercado. Seu trabalho na ONG, poderia modificar-se drasticamente caso a direção não entendesse a importância da presença das oficinas das aulas de violão na perspectiva mais centrada na música como arte, conforme vinha trabalhando.

Alguns pontos são importantes para a resolução da situação-problema, entretanto, ela não se encerra apenas nos pontos aqui enumerados.

Assim, como apresentado anteriormente, você pode iniciar sua discussão procurando definir os conceitos acerca do fazer musical e o que seria música, apontando a importância de existir um momento para os usuários discutirem música e seu papel na sociedade. Procure elaborar o conceito de cultura e seus diversos olhares para a criação da identidade. Desenvolva um pensamento sobre como um olhar histórico poderia contribuir para a instituição e como a música ocuparia um papel central na organização do

saber. A criação de uma rede de vínculo é o resultado do trabalho de um grupo quando pensamos em fazer música coletivamente. Reflita sobre os efeitos que isso poderia causar nos alunos.

A arte e seu reflexo no ser humano podem ser transformadores. Reflita criticamente sobre o papel da criação, da criatividade na sociedade e como as aulas colaboram para isso. Procure relacionar outros pedagogos e suas visões do papel da música na formação do ser humano.

Por fim, pense sobre a importância da música também na formação do educador e como ela pode funcionar como uma ferramenta de estruturação de linguagem e organização do ser.

Avançando na prática

Programa de curta duração de apreciação musical

Descrição da situação-problema

Durante as férias de janeiro, a ONG costuma ficar com o espaço ocioso por conta das férias escolares. Entretanto, uma preocupação recorrente é encontrar formas de fazer com que algumas atividades tragam tanto os pais e mães para a instituição assim como seus filhos. Pensando nisso, Pedro sugeriu a criação de um curso de curta duração, com encontros semanais de uma hora com os familiares dos usuários de apreciação musical. Tendo como referência o texto base, elabore um programa que tenha um repertório que amplie o universo musical dos participantes.

Resolução da situação-problema

Pensar em encontrar um repertório que seja adequado para gerações distintas não é tarefa simples. A exigência de agradar um público heterogêneo é um desafio que requer muita reflexão. Inicialmente apresentamos a você o caso de uma rádio norte americana que, preocupada com a formação do

público de música clássica, acabou tendo um viés comercial. Mesmo com a grande adesão de ouvintes, por conta da força que a rádio tinha naquele período, o filósofo Adorno pensou em alternativas para se pensar a educação musical. Não existe uma fórmula exata para a resolução desse desafio, mas com reflexão é possível encontrar outros caminhos.

Faça valer a pena

1. Quando pensamos em silêncio, não poderemos deixar de imaginar que ele é uma abstração, já que em todo momento estamos acompanhados de algum som. Nosso corpo está em todo o momento produzindo algum tipo de ruído.

Qual o objeto disparador da música 4'33"?

- a) Uma sala anecoica.
- b) Uma audiometria feita em John Cage.
- c) Um exame de acuidade visual feita no compositor da obra.
- d) A visão de um raio solar refletido na janela de um quarto de hospital
- e) O silêncio do vácuo que está no universo.

2. Existe uma preocupação na ciência em responder algumas questões relacionadas à música e sua interface com a cultura. Denominamos essa disciplina de etnomusicologia. Entre alguns assuntos abordados pela área, podemos relacionar os seguintes:

- I. Questões de gênero, sexualidade e identidade.
- II. O eu por meio do outro.
- III. A performance e as correlações com poder, política e identidade.
- IV. Políticas institucionais descoladas das práticas de cultura.
- V. As relações da globalização e poder nas políticas das relações internacionais.

Com base em suas leituras, analise quais dos itens são coerentes com o escopo do estudo da etnomusicologia:

- a) I, II e III.
- b) II, III e IV.
- c) I, III, e V.
- d) I, IV e V.
- e) II, IV e V.

3. O educador musical tem, durante sua formação, contato com autores que são norteadores para a sua prática profissional. As contribuições desses autores são diversificadas e focam em aspectos distintos tanto na prática do educador como no pensar educação. Considerando os autores da coluna à esquerda, apontamos algumas características que são apresentadas à direita:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Shinichi Suzuki (1898-1998) | A. Movimentos e música são associados para aprimorar a expressividade e musicalidade. |
| 2. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) | B. A improvisação musical amplia a criatividade. |
| 3. Carl Orff (1895-1982) | C. O ensino musical envolve o caráter daquele que o faz. |

Considerando os autores supracitados e características associadas a eles, assinale a alternativa que corresponda à associação correta entre eles.

- a) 1 – C; 2 – A; 3 – B.
- b) 1 – B; 2 – A; 3 – C.
- c) 1 – A; 2 – B; 3 – C.
- d) 1 – A; 2 – C; 3 – B.
- e) 1 – C; 2 – B; 3 – A.

Seção 1.2

Música local

Diálogo aberto

Na unidade anterior, conhecemos Pedro, um agente educador em uma ONG que fica na comunidade em que vive. Devido ao vínculo criado com a instituição, Pedro procura ser um colaborador ativo e crítico em relação às experiências vividas pelos usuários do espaço. Imaginando uma forma de organizar um momento em que os pais dos usuários estivessem juntos com seus filhos e ao mesmo tempo tivessem um contato mais próximo com a música, Pedro sugeriu à diretoria da ONG uma oficina de sensibilização musical que aconteceria durante quatro encontros de uma hora. Pedro observava que, por uma diferença geracional, as escolhas do repertório que os pais ouviam eram diferentes do repertório que foi escolhido por seus filhos. Imagine-se no lugar de Pedro. Como ele poderia criar uma atividade para que todos encontrassem pontos em comum em suas escolhas musicais? Seria possível, a partir das músicas apresentadas por ambos os grupos, Pedro ampliar o repertório e apresentar coisas novas tanto para os pais como para seus filhos?

Não pode faltar

Mais da metade das pessoas do mundo vivem em cidades, e o reflexo que essa característica traz para a população implica em marcas de múltiplos níveis: cultural, econômico, social, político, entre outros. A capacidade da humanidade para lidar com as complexidades que o mundo nos apresenta é permeada por essas características que podem estimular o potencial humano em grande abrangência. A cooperação existente nos níveis locais, deixam marcas que podem impulsionar uma rede de comunicação que hoje se conecta em tempo real.

Observamos o educador em um contexto, posicionado em um espaço, em um *lugar*, onde as experiências vividas por ele são

distintas e acontecem relacionadas ao social. Essa característica é ao mesmo tempo individual, entretanto, reflete-se coletivamente e também em um contexto global.

Dessa forma, as atividades do meio circundante são formas de desenvolvimento que refletem não apenas o lugar em que se vive, mas também uma realidade internacional. Apesar de vivermos em um mundo cujas barreiras continuam a existir, o lugar transborda-se e toca uma população que vive em um contexto mais próximo de elementos identificados em escala global.

O conceito, que deriva da geografia aponta o *lugar* como um ambiente familiar, que possui um significado e é onde as nossas vidas acontecem. Entretanto, em toda a nossa volta, observamos que existem elementos nesse espaço que estão carregados da relação com o global, permeados de meios tecnológicos e informacionais. Afirma Straforini (2002, p.103):



O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade. [...]. Na verdade, não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – o que é significativo, mas sim o estabelecimento das relações entre esses.

Quando retomamos os vínculos existentes com o lugar, podemos abordar os diálogos com a diversidade, que derruba paradigmas e estruturas que foram reforçadas por gerações. Essas parcerias são organizadoras de comunidades que promovem conhecimentos e práticas culturais. O diálogo e o entendimento da diversidade são intrínsecos aos grupos humanos quando podem entrar em contato com seus pares. Não estar conectado com o lugar no qual convivemos com os pares do nosso contexto, deixa marcas, assim como seu oposto, mas cada uma carrega sua qualidade distinta.



Exemplificando

A seguir, veja a relação com o lugar que Vinícius de Moraes estabelece e, ao escrever a Tom Jobim, imprime sua infelicidade por não estar em um lugar no qual sente-se pertencer:

Porto do Havre [França], 7 de setembro de 1964

Tomzinho querido,

Estou aqui num quarto de hotel que dá para uma praça que dá para toda a solidão do mundo. São dez horas da noite e não se vê viv'alma. Meu navio só sai amanhã à tarde, e é impossível alguém estar mais triste do que eu. E, como sempre nestas horas, escrevo para você cartas que nunca mando.

Deixei Paris para trás com a saudade de um ano de amor, e pela frente tenho o Brasil, que é uma paixão permanente em minha vida de constante exilado. A coisa ruim é que hoje é 7 de setembro, a data nacional, e eu sei que em nossa embaixada há uma festa que me cairia muito bem, com o Baden Powell mandando brasa no violão. Há pouco telefonei para lá, para cumprimentar o embaixador, e veio todo mundo ao telefone.

Você já passou um 7 de setembro, Tomzinho, sozinho, num porto estrangeiro, numa noite sem qualquer perspectiva? É fogo, maestro! (MORAES, 2003, p. 303-4)

○ ser humano tem um papel ativo nas transformações da paisagem. Assim, o educador, como agente ativo dessa configuração, não pode ignorar seu papel em estabelecer esse vínculo também com o seu lugar de prática.

As dinâmicas estão permeadas por um sistema, o qual influencia diretamente na forma que agimos, que pensamos e que nos relacionamos com esses espaços. O capitalismo gera resultados, como a diferença da distribuição de renda e trabalho, que afetam diretamente o local de trabalho. Ao mesmo tempo em que somos controlados por esse sistema, também utilizamos dele a fim de controlar o espaço que fazemos uso para o exercício profissional.

É importante notarmos que institucionalizamos e somos institucionalizados em algum grau. Cumprimos horários, observamos

relações verticais e hierárquicas na maioria dos sistemas laborais, temos até mesmo um registro geral (RG) feito pela União que nos atribui um número. A manutenção desse sistema é lugar comum em nossa rotina e estrutura toda a nossa sociedade.

A reflexão dessa característica em que vivemos é importante para podermos racionalizar a nossa impressão, em nossos alunos, de nossas relações de poder. Em nosso papel de educador, pensar o tipo de vínculo que podemos criar com as pessoas e quais os lugares que investimos nossas energias para fortalecer essas relações nos transforma em profissionais críticos de nosso status quo.

O conceito de lugar, entretanto, não é o suficiente para elaborarmos como as vivências são estabelecidas em sala de aula e como a música é parte de um contexto holístico que na verdade é uma das preocupações e atividades realizadas pelos grupos que fazem parte dela. Por meio das práticas musicais em grupo, objetivos comuns são traçados. A articulação do grupo é dirigida por um mediador, pois como premissa, temos a criação de um grupo com um fim comum: fazer música coletivamente, em um ambiente que todos possam se relacionar e que todos possam fazer parte.

Wenger (1998) desenvolve o conceito de **comunidades de prática** a partir da observação de grupos que desempenham tarefas e criam propósitos em comum. As pessoas trazem realidades distintas cuja interação entre elas integram-se com as vivências desses grupos. Assim, a disseminação das experiências vividas em outras turmas perpassa entre as comunidades, de forma a complexificar as relações.

A cooperação presente nas comunidades de prática é ratificada por Ipiranga, Faria e Amorim (2008, p. 151):



Os participantes da CoP [comunidades de prática] são levados a atribuir significados de aprendizagem, embasados em contextos, práticas e vivências diferentes e utilizando processos que se efetivam por meio da linguagem, do diálogo, da narração de histórias e das conversações.

O espaço do educador está assim caracterizado. As tomadas de decisões e o processo de ensino e aprendizagem são permeados por compartilhamento de experiências. Os recursos são coletivos, assim como os objetivos. A rotina estabelecida, os sistemas de símbolos, as ferramentas e os vocabulários são incorporados por todos os membros do grupo, que ao mesmo tempo que é afetado, afeta outros grupos com os quais também estabelece relações.

A partir do momento em que as comunidades de práticas estão melhores estabelecidas, o papel do mediador se modifica. Ele deixa de ter um papel central nas relações e os integrantes do grupo tornam-se agentes de suas práticas. Tomemos como exemplo uma banda de alunos de uma sala do ensino médio. É comum que elas se formem espontaneamente sem a intervenção direta do professor de música; entretanto, é possível que esses mesmos alunos procurem colaboração do professor como suporte para orientação em relação a dúvidas ou até mesmo com a busca de locais para apresentações. Esses vínculos deixam marcas ao decorrer da vida e mesmo ao nos afastarmos desses momentos para seguir com nossos propósitos individuais eles ocupam um espaço em nossa organização interna.

As manifestações de vínculo estão diretamente relacionadas aos nossos primeiros contextos socializantes. Esse vínculo pode ser de: dependência; cooperação ou maturidade; ou competição. O grau de complexidade está diretamente relacionado ao nível de maturidade interpessoal do sujeito. Apesar da separação cartesiana, observamos um limiar subjetivo nessa caracterização. O movimento de deslocamento entre cada um deles é decorrente de uma característica latente do ser humano. Entre o professor e o aluno, é comum observarmos uma dependência intrínseca (BOHOSLAVSKY, 1981).

No centro de Leuven, uma fonte foi colocada pela prefeitura da cidade para comemorar os 550 anos da universidade que leva o nome da cidade belga. A escultura de Frans Claerhout recebeu o nome em latim de *Fons Sapientiae*, que em português pode ser traduzida por Fonte da Sabedoria. Nela, um estudante lê um livro, enquanto uma corrente de água, que sai de um copo que está em sua outra mão, corre por sua cabeça. Essa imagem representa o conhecimento fluindo por nosso cérebro.

Utiliza-se essa imagem para representar a maneira de criar um vínculo em que as pessoas que serão parte do processo de nosso trabalho possam sentir-se seguras para deixar essa fluidez do conhecimento ocorrer. O educador, em sua posição, tem como premissa ampliar os vínculos e autonomia daqueles que tanto contam conosco.

Figura 1.1 | Fonte da Sabedoria



Fonte: <<https://goo.gl/kRuj3X>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Pensando nessa metáfora do alimento da fonte da sabedoria, significativo para a análise do educador sobre as escolhas de repertório, podemos indagar: quais as músicas que escuto e qual o repertório que eu indico aos meus alunos? Devo apresentar músicas novas a eles ou apenas trabalhar com referências conhecidas por toda a turma?

Partir de um repertório conhecido, pode facilitar chegar ao encontro das turmas e conhecer seus alunos. Como professor, peça que eles escolham algumas músicas que gostariam de escutar em sala de aula. Você pode até fazer uma lista ou pedir para que eles elaborem cada um a sua como atividade. Certamente alguns nomes serão desconhecidos, outros inusitados ou lugar comum para você.

Volto a questionar, entretanto, o papel do educador em um contexto artístico. Será que o que eles escutam é arte? O conceito de arte foi ampliado, conforme discutimos anteriormente. O desenvolvimento de um mundo simbólico e sensível é de grande subjetividade, porém, apresento dois autores que poderão elucidar algumas reflexões a respeito da indústria cultural: Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973).

Ambos viveram no momento entre as grandes guerras mundiais na Alemanha. Observaram uma indústria ascendente em que o controle social e manipulação das massas era novidade no sistema capitalista. Sua teoria atentava à questão de emancipação da sociedade e orientava-se a uma crítica ao conhecimento produzido e seus meios de produção. A apreensão da realidade a partir do sistema no poder vigente é feita no contexto em questão, mas que reflete a realidade que continuamos a viver.

A popularidade do rádio e do cinema se intensificaram no início do século passado e conseqüentemente a distribuição de informação, uma vez que a velocidade com que passou a ser compartilhada aumentou muito, especialmente em relação à imprensa escrita. Consideremos o contexto atual, no qual é possível transmitir em tempo real os acontecimentos para todo o globo, assim como o acesso à informação e dados em questão de segundos.

A veiculação de uma vida ideal é fortemente introjetada, por meio da mídia, como aquela das modelos de corpos e vidas perfeitas, que raramente são alcançadas pela grande maioria da população. A semelhança entre as vidas levadas pelas pessoas é pautada em uma falsa sensação de escolha, já que a indústria, com conhecimento do seu público, direciona diversas informações que os leva ao consumo.

A música, associada aos outros meios de comunicação, tem seu papel em relacionar as linguagens e tocar a todos, com

o intuito de democratizar o acesso ao que é comercializado. A penetração psicológica dos romances e dramas cinematográficos, a novela todos os dias na sala de casa e música vibrando intensamente em nossos ouvidos são usadas para maquiagem uma realidade invisível sem a reflexão crítica, proporcionada não pelos meios produzidos e distribuídos por uma indústria que nos apresenta uma paleta reduzida de escolhas. Liberdade limita-se ao que está disponível.

Com a falsa ideia de ascensão social apresentada pelo sistema, vivemos em uma situação passiva a mudanças. O enrijecimento social cria identidades desprovidas de senso crítico, em que o desejo é canalizado na realização de uma imagem ideal do que assistimos nesses meios. A grandiosidade do potencial humano é assim diminuída e levada ao preceito de continuação do que já é vivido.

Como discutido na unidade anterior, voltamos a ratificar a importância da música como ferramenta de expressão e identidade.

A música é uma manifestação de um dos nossos extintos de busca por prazeres; pode incitar a uma gama intangível de elementos que completa a parte que nos falta e organiza nossa relação interpessoal. Até o momento, o presente estudo buscou ampliar as discussões a respeito da música, apresentar outras fontes do fazer musical e conscientizar sobre a existência de criações não usuais que sensibilizam e são formas de expressão humana. A música como papel de fundo a uma cena diária cria uma atitude passiva em relação à arte e a sensibilidade que ela proporciona.

O educador musical pode escolher um caminho ativo de escolha em sua prática. O ouvido acostumado com a mesma canção rotineiramente pode dificultar a experiência de um repertório incomum ao que as pessoas usualmente consomem. Apresentar novos repertórios pode transformar-se em uma relação de desgaste para aqueles que participam do processo. Conhecer e criar vínculos com as turmas faz essas dificuldades serem atenuadas. A proposta que buscamos reforçar é a de impulsionar o pensamento a partir do olhar crítico em que a música pode ser uma ferramenta de formação humanizadora.



Refleta

Pense sobre formas de ampliar a expressividade dos alunos a partir do repertório que eles conhecem. Como podemos aprofundar as discussões a respeito de valores humanos a partir da música?

Os professores que utilizam as artes como ferramenta de educação, devem ter a responsabilidade de conhecer produções que estão fora dos grandes circuitos de distribuição. Isso inclui não apenas os museus da cidade, como também os festivais de música, teatro e mostras itinerantes. Esses lugares são ótimas oportunidades de refletir e sentir novidades que não são comuns em nossa rotina.

Como sugestão, indica-se a visita a um ambiente com diversas fontes sonoras – como parque ou até mesmo o próprio ambiente da cidade – faça uma lista de tudo que escutou e, dentro do possível, grave isso. Atualmente, a captação desses sons tornou-se simplificada com a facilidade de acesso às tecnologias. A partir dos sons captados, tente, com o uso de um instrumento musical, tocar livremente a partir da fonte captada. Use-as como um objeto disparador. Confie em seu instinto e crie algo que você julgar interessante. Não deixe de gravar o resultado e ouvi-lo.



Pesquise mais

Leia o seguinte artigo:

VIDEIRA, M. Adorno, Hanslick e a questão da autonomia estética da música. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 35, p. 6 5-78, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/6gcavV>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Tomamos como referência inicial a escola como lugar predominante na organização formal e institucional do ensino de música. Porém, será que esse sempre foi o lócus do ensino musical? Quando surgiram as primeiras iniciativas da presença da música no ambiente escolar?

Ao decorrer da disciplina, esse tema será rerepresentado e, historicamente, verão que a música não foi uma disciplina exclusiva

na escola, assim como na formação do educador, entretanto, a formação com a utilização da música como um meio para conquistar algumas características sempre permeou o ambiente da escola, com influências europeias e americanas (JARDIM, 2009). Ressaltamos que o ensino formal não é de exclusividade do ambiente escolar. A presença de um currículo, uma estrutura ou organização no processo pode ser entendido como ensino formal (WILLE, 2005).

Apresentamos sucintamente o caso do Grupo Olodum, que certamente é conhecido nacionalmente e deu origem ao projeto Rufar dos Tambores. A repercussão do grupo se dá pela sua qualidade de performance, o que lhe confere uma presença na mídia e divulgação mundial. A estruturação do grupo deu-se a partir de um projeto educativo que utiliza as expressões artísticas para o desenvolvimento da região do Maciel-Pelourinho, em Salvador, na Bahia (CARVALHO, 1994).

Esse é um reflexo de algumas iniciativas que acontecem no país. A partir do contexto de uma comunidade específica, algumas organizações, centros comunitários e instituições procuram organizar práticas artísticas para intervir em seu entorno. Essas iniciativas procuram atender pessoas que não estão no sistema de ensino regular ou que possuem tempo livre no contra turno escolar.

Especificamente no caso do Grupo Olodum, havia uma preocupação em criar uma alternativa capaz de estimular as pessoas que ali se encontravam para buscar caminhos alternativos de combate à pobreza e miséria. Atualmente, o grupo é uma organização não governamental (ONG) que primazia as questões raciais, permeando sua prática com a arte.

Aprofundar o olhar à formação da identidade musical nacional não é a preocupação maior, mas é fundamental para o educador, em sua prática, compreender os caminhos e processos nos quais as nossas ancestralidades estruturam o sistema. Em nossa história, temos um contexto de música religiosa presente por centenas de anos durante a colonização portuguesa. Essa característica reforça estigmas e marginalizações de culturas que observamos em nossa atualidade.



Assimile

Nesta unidade, alguns conceitos importantes para a sua formação foram apresentados: temos as características distintas de paisagem, espaço, espaço geográfico, território e lugar.

Também refletimos sobre as comunidades de prática, que são espaços onde uma atividade é vivenciada coletivamente. As relações de ensino e aprendizagem ocorrem nesse contexto.

A indústria cultural, entretanto, permeia essas relações e tenta estratificar as relações, mantendo o poder dominante vigente.



Refleta

Você conhece outros grupos que também utilizem a música para proporcionar um ambiente seguro e alternativo para o dia a dia de uma comunidade? Compartilhe com seus colegas de turma.

Sem medo de errar

Durante esta seção, podemos apontar algumas relações entre vínculo e lugar. Essas estruturas são significantes em nossas vidas e podem determinar caminhos que traçaremos por bons anos de nossa existência. Procure explorar essa característica e resgatar a forte relação existente entre pais e filhos na atividade que poderia ser proposta por Pedro. Ele poderia encontrar algumas gravações com versões originais de compositores que foram feitas quando os pais eram jovens e hoje são regravadas por pessoas que seus filhos escutam. A existência de pontos comuns pode assim ser reveladas da mesma forma que as diferenças de caráter, de instrumentação, de tempo, de melodias e de ritmos. Uma ideia que poderia ser explorada para a ampliação de repertório é a de utilizar as músicas apresentadas pelos pais e seus filhos como objeto disparado para músicas do mesmo estilo musical, porém, com menor divulgação para que essa distância fosse aumentada aos poucos. Essa é uma tarefa que exige um conhecimento de repertório grande para que as mudanças sejam graduais e para que mantenham o interesse dos envolvidos.

Avançando na perspectiva das comunidades de prática

Descrição da situação-problema

A produção de comunidades de prática é uma ótima oportunidade para promovermos a aprendizagem coletiva. A partir de objetivos comuns, as pessoas tendem a aproximar-se. É natural escutarmos relatos de pessoas que se conheceram após a participação em grupos heterogêneos. Os gostos musicais, as histórias vividas, a diversidade dos contextos, são alguns fatores evidenciados ao confrontar a diversidade natural da sociedade em nossas aulas de música. Como podemos, a partir de um olhar acolhedor, criar uma comunidade de prática musical em que as diferenças são respeitadas? Como podemos incluir a todos? O repertório que escolhemos em nossas aulas é isento do predomínio de uma cultura que acreditamos ser mais valorizada?

Resolução da situação-problema

A diversidade é inerente à sociedade. A partir de nossas relações mais próximas somos capazes de notar como cada indivíduo possui uma personalidade, uma forma de perceber o mundo, de interagir com os outros. Quando ampliamos essa perspectiva, tomando como referência a escala de uma escola, de um bairro, de uma região e de uma cidade, por exemplo, podemos imaginar as divergências existentes entre os valores e crenças dos grupos. Entretanto, existem questões que são universais e, mesmo partindo da subjetividade, a humanidade possui valores que são compartilhados. A música pode funcionar como uma ferramenta de aproximação, em que essa subjetividade pode ser acolhida e, mesmo com a diferença de escolhas das músicas, as pessoas possam se sensibilizar para a arte. Existe uma cultura que mercadologicamente é mais valorizada, mas a subjetividade pode não ter o mesmo valor.

O que é divulgado amplamente pode não ser o que mais toca as pessoas do seu grupo. Conhecer e ter contato com o próximo amplia o conhecimento do desconhecido. Dessa forma, as comunidades de prática são ótimas oportunidades de proporcionar esse contexto.

Faça valer a pena

1.

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela
minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.
O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que veem em tudo o que lá não está,
A memória das naus.
O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.
(...)
Alberto Caeiro
(PESSOA, 1889, [s.p.]

Podemos associar ao poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, o conceito de:

- Território, pois o eu-lírico incita a relação de poder estabelecida entre os habitantes da Espanha e o rio que corre naquele lugar.
- Espaço geográfico, já que as relações de poder estabelecidas na Espanha estavam constantemente em conflito com Portugal naquele período.
- Região, evidenciado no seguinte trecho: "O Tejo desce de Espanha/E o Tejo entra no mar em Portugal".
- Lugar, evidenciado pelas relações de vínculo que o eu-lírico cria com sua terra natal.
- Paisagem, notadamente expressa pela presença do rio em sua utilização para a navegação.

2.



Os interessados adoram explicar a indústria cultural em termos tecnológicos. A participação de milhões em tal indústria imporia métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados. (ADORNO, 2002, p. 6)

Tomando o fragmento anterior como referência, podemos inferir algumas afirmações sobre a indústria cultural:

- I. Está imbricada no conceito a relação de submissão e dominação que os processos de produção e distribuição imprimem na sociedade.
- II. Os poderes produzidos nessas relações são significativos para estabelecer uma falta de ação coerente com as partes relacionadas no processo, já que estão imersos em uma realidade que mantém o status quo e não quer um homem crítico e analítico.
- III. O imperialismo da indústria americana é a única a dominar os meios de produção cultural.
- IV. A produção cultural brasileira não é significativa a ponto de manter um consumidor cativo.

As seguintes afirmações estão corretas:

- a) I e IV.
- b) II e IV.
- c) III e IV.
- d) I e II.
- e) II e III.

3.



Embora Adorno não tenha se dedicado, com exclusividade, à educação, percebe-se em seu pensamento uma forte preocupação com a formação do indivíduo, o que vem contribuir e evidenciar a atualização de sua filosofia no espaço educacional hodierno. (RIBEIRO, 2017, p. 263)

O educador musical em um contexto educacional tem o apelo de imaginar uma sociedade _____, sensível, humana e justa. Essa perspectiva é _____ pelos escritos de Adorno e a música tem um papel transformador

nas relações humanas. Dessa forma, é possível, por meio dela, _____
as relações do homem com ele mesmo e seu entorno.

A alternativa que completa corretamente as lacunas é:

- a) Crítica, ratificada, ampliar.
- b) Alienada, retificada, realimentar.
- c) Pacificada, anulada, reduzir.
- d) Expressiva, reafirmada, ignorar.
- e) Complexa, controversa, amenizar.

Seção 1.3

Música e identidade brasileira

Diálogo aberto

Certamente você se recorda de Pedro, agente educador em uma ONG. Sua percepção sobre a instituição envolve uma perspectiva individual, assim como as de outros envolvidos com a entidade. A memória que Pedro tem de seu local de trabalho é uma representação seletiva do que viveu. Suas memórias e a de outras pessoas que se envolveram na história da ONG compõem uma cultura que está implícita nas relações e na identidade das pessoas que vivem naquele ambiente. Em suas aulas ele utiliza o violão como instrumento de base e organizou, a partir de uma perspectiva histórica, um repertório para trabalhar com os seus alunos em diferentes épocas da história da música brasileira. Como podemos, da mesma forma, organizar uma aula que privilegia a relação dos alunos com músicas de outras épocas da história de nosso país, da cidade ou região onde vivemos? Assim como Pedro teve um olhar para o passado e pôde compreender sua trajetória, podemos elencar um repertório de trabalho em aula, para construirmos uma perspectiva de identidade de música nacional, regional ou do contexto da nossa atuação? Quais músicas e quais compositores você escolheria?

Não pode faltar

As primeiras iniciativas musicais formais no Brasil foram trazidas pelos jesuítas, que utilizavam os cantochões nas celebrações católicas. Eram melodias simples, mas que incitavam novos fiéis a participar dos cultos. A música era, portanto, a reprodução do que era feito na metrópole e em toda a Europa. A colônia utilizava as mesmas tradições dos autos religiosos. A respeito da vida profissional, Orbino et al. (1968) acrescentam:



A principal forma de atividade profissional do músico, naquele período, era a música religiosa, na igreja ou fora dela, litúrgica ou não. As Sés colocavam-se a exigência de apresentarem a melhor música da cidade, com o fim de ressaltarem as festas da Catedral. O mestre de capela,

compositor e regente, é a peça mestra deste sistema, pois trata e contrata serviços, recebe e paga executantes que elege conforme suas conveniências artísticas e pecuniárias. (ORBINO et al., 1968, p.98)

Não existia uma grande variedade na oferta de mão de obra qualificada, assim poucos músicos monopolizavam tanto os trabalhos que apareciam na igreja, como nos salões de festas. A formação consistia em uma integração entre prática e teoria, já que os mesmos professores que ensinavam também oportunizavam os trabalhos existentes, característica reproduzida comumente no cenário musical contemporâneo.

Os músicos que eram contratados especialmente com a incumbência de organizar a parte musical da igreja, eram chamados de *mestre de capela*. Muito bem remunerados, recebiam diretamente da corte e era um trabalho de prestígio social. Não apenas os mestres de capela eram empregados, mas também organistas e coralistas faziam parte do corpo de músicos. Também existiam profissionais que recebiam apenas por trabalhos específicos e, para isso, deslocavam-se por comunidades para a realização de seu ofício, geralmente membros de uma irmandade que regulava a profissão.



Assimile

Os *mestres de capela* são pessoas que eram designadas e compor. A raiz tem origem alemã (Kapellmeister) e originalmente sua obrigação era composicional e estava relacionada à igreja e seus ritos, principalmente entre os anos de 1500 e 1800. O mestre de capela também podia ocupar o cargo de diretores musicais em uma capela. Atualmente o termo mais utilizado é regente, maestro ou diretor de uma orquestra ou coro. A função atual de quem ocupa esse cargo está relacionada à escolha de repertório, à proposição de rotinas de ensaio e datas de concertos, à escolha de maestros convidados e músicos solistas, entre outras obrigações.

Com a vinda da corte portuguesa para a colônia, o padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) comprometeu-se com o ensino de

música na fazenda Santa Cruz, situada na área rural do Rio de Janeiro. A qualidade dos músicos era de alto nível e impressionou Dom João VI (1767-1826) na época. José Maurício Nunes Garcia foi o primeiro nome a despontar em relação a uma tradição musical no país (ANDRADE, 1987).

A corte portuguesa veio para o país por uma razão específica. Naquele período, a França tinha como seu imperador o militar Napoleão Bonaparte e seu objetivo principal era conquistar o mundo. Por meio de um exército forte, Napoleão dominou vários territórios em seu continente e, com o apoio espanhol, invadiu Portugal. Pouco tempo antes das tropas chegarem a Lisboa, a coroa portuguesa fugiu para o Brasil a fim de que não perderem o status de realeza (VOVELLE, 2004).

É nesse período que a música brasileira toma um novo direcionamento. A família real trouxe consigo sua biblioteca, que na época era uma das maiores da Europa. Não vieram apenas os livros, como também músicos portugueses e italianos. Vale a pena destacar nomes como João de Deus Castro Lobo (1794-1832) que exerceu suas atividades na cidade de Mariana, em Minas Gerais; e José Joaquim de Paula Miranda (1780-1842), de Prados, próximo a São João Del Rei.

A nova conjuntura, com a presença da corte no Rio de Janeiro, fortalece a cultura musical na região e estabelece uma cultura musical modernizada, se comparada à estabelecida anteriormente, que não era tão intensa e nem tão influenciada pela música produzida no velho continente. Entretanto, com a volta de Dom João VI a Portugal, os incentivos também são levados e a efervescência musical diminui, mas deixou um legado que estimulou Dom Pedro I a compor e estar conectado com as artes (MARIZ, 2006).



Refleta

Será que nós conseguimos utilizar as músicas de outros momentos de nossa história para incluir em nossas aulas? Como podemos fazê-lo?

O período da música romântica no Brasil coincide com o processo de independência do Brasil (DUPRAT, 1989). O momento foi de grande desenvolvimento do cenário musical. Para corroborar com a afirmativa, temos a instalação de fábricas de instrumentos musicais,

criação de salas de concertos e clubes para escuta de música clássica. Assim como na literatura, o romantismo musical brasileiro teve uma preocupação em idealizar o nacionalismo e trouxe para a cultura nacional uma visão europeísta de cultura. O movimento tinha como objetivo a fuga do mundo real, contrastado com a perfeição estética e controle do classicismo. Nas composições, as emoções e a personalidade do artista prevalecem.

Mesmo com elogios das salas de concertos construídas durante o período do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, havia certo declínio no que se tange à continuidade do cenário construído anteriormente. A assinatura do Tratado de Paz e Aliança em 1825 concede o reconhecimento da independência do Brasil Imperial em relação a Portugal mediante o pagamento de dois milhões de libras esterlinas, não viabilizando um orçamento que mantivesse a continuidade ao incentivo de espaços e investimentos em artes no território nacional. A dívida foi paga por meio de empréstimos com a coroa inglesa (SANTOS, 2015).

A continuidade de apresentações de óperas de Rossini, Verdi e Puccini mantinham alguma atividade nos teatros do Rio de Janeiro. Os sucessos eram tão grandes que havia a incorporação de melodias de árias nos cânticos da liturgia da igreja e nas modinhas populares (MARIZ, 2006). O oposto, entretanto, não era observado. A elite tinha uma aversão à música popular produzida naquele período e a cultura segregacionista impunha uma cultura branca europeia ao povo brasileiro.

Vale lembrar que o país passava por um momento em que a escravidão se fazia presente e havia uma preocupação por parte de forças internacionais em findar com o trabalho escravo. O romantismo, entretanto, caminhava em sentidos opostos ao movimento abolicionista. Os clubes, mencionados anteriormente, foram um reflexo desse pensamento. Neles, apenas associados poderiam frequentar. Temos em São Paulo o clube Haydn, no Rio de Janeiro os clubes Mozart e Beethoven (MARIZ, 2006).

No que diz respeito à relação entre cultura popular e a música, cabe destacar que uma das preocupações dos europeus foi a de incorporar a cultura popular em sua arte. Eram conhecedores da

cultura e das lendas nacionais. Podemos citar o folclore polonês nas mazurcas e valsas de Frédéric Chopin (1810-1849) como uma tentativa de refinamento da música de seu país natal em suas composições. O pianista e compositor ficou conhecido no cenário musical justamente por esse caráter e, desde os primeiros concertos em Viena, as pessoas reconheceram seu talento.

Apenas tardiamente há uma tentativa no país de explorar a cultura nacional. No romantismo, o nacionalismo era visto de forma idealizada, ainda não conectada com o real. Temos como exemplo a ópera *O Escravo*, de Carlos Gomes (1836-1896). Em seu enredo, o papel do índio como herói é reforçado. A história de amor entre Américo e Ilara, o filho de um poderoso fazendeiro e uma índia tamoia. Inicialmente, os protagonistas seriam negros, entretanto, os editores decidiram mudar para o tema indígena por causa do apelo popular.

Gomes foi um compositor campineiro que começou os estudos com seu pai, que também era músico. Não foi o único filho que continuou com a profissão na família, mas foi o que teve mais destaque, tanto nacionalmente como internacionalmente. Sua linguagem, muito próxima da europeia, foi apreciada em palcos importantes como da Opera La Scala de Milão.

A preocupação em incorporar aspectos da vida popular nas obras românticas estava desconectada com a população, já que esse tipo de produção não era acessível a todos, mas apenas a uma elite rica que detinha o capital cultural para frequentar as óperas, teatros e clubes de música. Temos em Alberto Nepomuceno (1864-1920) a presença do português em suas canções, antes feitas apenas em língua estrangeira. Dizia-se que a língua na ópera deveria ser o italiano. É um dos primeiros compositores a incorporar temas populares em suas obras sinfônicas.

Os sucessos daquele período eram vendidos em partituras por lojas de música e com a presença de lojas de instrumentos musicais o acesso à música tornou-se mais fácil. Temos, assim, uma crescente popularização do mercado desse setor por uma classe média em ascensão. Gradativamente aspectos da cultura popular passam a ser mais orgânicos entre a música criada e a linguagem utilizada.

O romantismo no Brasil continuou mesmo com a passagem do século XX e a música moderna, pós Semana de Arte Moderna em 1922. Trataremos a seguir dessa passagem, que não excluiu o romantismo, mas que conviveu mutualmente com um momento que se afasta do idealismo romântico e procura uma nova roupagem do caráter e nacionalismo brasileiro.



Refleta

Como a música do período romântico se afasta ou se aproxima da música romântica que é composta atualmente? Ao saber que a música pode ser dividida em períodos e que um deles é o período clássico, por que chamamos de música clássica obras criadas até mesmo fora desse momento? Qual seria a melhor forma de nos referirmos a elas? Existe uma diferença?

Pouco antes da virada do século, a música na Europa se manifestava de outra forma, na música nacional de cada país procurava-se a incorporação de temas nacionais na música erudita. O público brasileiro, enquanto isso, ainda mantinha um vínculo forte com o romantismo europeu anterior descrito. Toda a manifestação que estivesse em comunhão com o popular continuava desprezada. A escravidão ainda mantinha na sociedade um forte apelo negativo aos negros livres e mulatos que viviam nos grandes centros urbanos.

Carlos Gomes, ao incorporar o tema nacional em *A cayumba*, obra para piano solo, registrou a tentativa de nacionalização da cultura. Ele também escreveu modinhas, mas eram afastadas das salas de concerto e estavam presentes apenas nas festas e salões da burguesia. Brasília Itiberê da Cunha (1846-1913), natural de Paranaguá, compôs *A sertaneja*. O compositor, por ser diplomata, teve contato com importantes personagens da música. Também podemos destacar em *Variações sobre um tema Brasileiro*, de Alexandre Levy (1864-1892), a incorporação de um tema nacional. Levy apresenta em sua peça sinfônica a melodia do que hoje é conhecido como *Cai, cai balão* ou *Vem cá, Bitu*. Ambas as melodias, iguais, mas com letras distintas são cantadas atualmente; *Vem cá, Bitu* menos que *Cai, cai balão* (MARIZ, 2006).



Pesquise mais

Quais músicas cantávamos em nossa infância das quais ainda nos lembramos? Será que conhecemos outras canções para compartilhar? Quais delas fazem parte do nosso folclore?

Vale salientar que essas obras foram todas compostas ainda no século XIX, mas que funcionaram como uma faísca do que se tornaria a música no século seguinte. As canções nacionais folclóricas não possuíam uma harmonia estruturada e, muitas vezes, as melodias eram diferentes em cada região do país, quando não eram apenas conhecidas em uma parte específica do país. Os compositores dessas obras, a princípio, harmonizavam e escreviam essas melodias com um ritmo ainda muito ligado à cultura europeia. Esse é um traço muito claro da tentativa de civilizar uma cultura nacional ainda longe de ser vista como de alta classe.

Aos poucos, o ritmo nacional mais sincopado também foi absorvido pela música formal e, assim, temos os primeiros lundus, maxixes, sambas, cateretês e batuques nos tangos, valsas e polcas. Sobre essa novidade e a visão negativa que se tinha sobre o assunto, *O Estado de São Paulo* aponta em sua coluna "Sociedade":



Com a 'evolução' da dansa, evoluíram também os bailes. De aristocratica, fina e delicada, se fez aquella plebeissima, sensual e bruta. O que até pouco se via na sociedade, só se vê hoje ás avessas: ao passo que outrora as classes sociaes mais baixas imitavam as mais altas, macaqueando-lhes pittorescamente as attitudes, são estas, hoje, que descem a procurar os mais réles modelos. Assim, no maxixe e no tango, eleitos pelo bom-gosto e pelo bom tom. Que são elles? O producto genuino da senzala. Por mais 'estylizados' e subtilizados que sejam, sempre serão reminiscencias do barbaro saracotear da multidão escrava, de outros tempos, que da escravidão como que se libertava no insolito e irreverente do gesto, quando, em horas parcas, se via senhora dos proprios corpos, senão para a vida livre, ao menos para a livre folgança.

Em que pese aos nossos elegantísimos dansadores de tango, isso que hoje se chrismou á inglesa, depois de

baptizado á argentina, não tem mais nobres origens. Subiu da extincta senzala das fazendas e estancias para o salão dos palacetes de todo o mundo. Na mudança, naturalmente, não iria só. Carregaria comsigo muito do imponderável que faz a vida social, seja ella rudimentar ou seja curtíssima. Na ascensão do tango, ascenderam também, sem que por isso ninguém desse, habitos nunca permitidos na sociedade. Quando conceberia alguém bailes públicos a serio? Só se tolerariam entre gente de condição absolutamente inferior. Uma familia nunca teria sequer assistido a taes festas. Hoje... Afinal, que são os 'chás', em que tomar uma chávena é pretexto, e dansar maxixe a razão? Alli, não se conhecem os pares. Sabe-se delles que tomam chá. Mas, tel-o-iam tomado todos, em criança? Não o sabem. Saberão, depois [...] (AS DANSAS..., 1920, p. 4)

Figura 1.2 | O Estado de São Paulo, 17 de abril de 1920

O ESTADO DE S. PAULO —
SABBADO, 17 DE ABRIL DE 1920

A SOCIEDADE

AS DANSAS E OS BAILES

Com a "evolução" da dansa, evoluíram também os bailes. De aristocraticos, fina e delicada se fez aquella plebeissima, sensual e bruta. O que até pouco se via na sociedade, só se vê hoje ás avessas: ao passo que outrora, as classes sociaes mais baixas imitavam ás mais altas, macaqueando-lhes pittorescamente as attitudes, são estas, hoje, que descem á procurar os mais réis modelos. Assim, no maxixe e no tango, eleitos pelo bom-gosto e pelo bom tom, que são elles? O producto genuino da senzala. Por mais "estylizados" e subtilizados que sejam, sempre serão reminiscencias do barbaro saracotear da multidão escrava, de outros tempos, que da escravidão como que se libertava no insolto e irreverente do gesto, quando, em horas parcas, se via senhora dos proprios corpos, senão para a vida livre, ao menos para a livre folganca.

Em que pesa aos nossos elegantissimos dansadores de tango, isso que hoje se christeou á Inglesa, depois de baptizado á argentina, não tem mais nobres origens. Subiu da extincta senzala das fazendas e estancias para o salão dos palacetes de todo o mundo. Na mudança, naturalmente, não iria só. Carregaria comsigo muito do imponderavel que faz a vida social, seja ella rudimentar ou seja cultissima.

Na ascensão do tango, ascenderam, também, sem que por isso ninguém desse, habitos nunca permitidos na sociedade.

Quando conceberia alguém bailes publicos a serio? Só se tolerariam entre gente de condição absolutamente inferior. Uma familia nunca teria sequer assistido a taes festas.

Hoje... Afinal, que são os "chás", em que tomar uma chávena é pretexto, e dansar maxixe a razão? Alli, não se conhecem os pares. Sabe-se delles que tomam chá. Mas, tel-o-iam tomado todos, em criança? Não o sabem. Saberão, depois...

CARNET DO "ESTADO"

Fonte: As Dansas... (1920, p. 4).

Muitos negros e mulatos viram na música uma forma de encontrarem um caminho diferente do que era visto pela maioria das pessoas que se tornaram livres. O estigma da marginalidade

e pobreza era ressignificado por meio da composição e do instrumento por pessoas de classes mais humildes.



Exemplificando

Na seguinte matéria, você encontra uma ótima iniciativa de Mônica Marsola que utiliza a Carmem Miranda como disparador da prática em sala de aula.

Disponível em: <<https://goo.gl/Pdp41B>>. Acesso em: 24 set. 2018.

A primeira imagem que temos em nosso inconsciente é a de Mário de Andrade (1893-1945) como um escritor. Daquele que conseguiu, a partir de um apanhado da cultura nacional, criar o herói de nossa gente: Macunaíma. Entretanto, Mário também foi um musicólogo e amante de outras artes. Conhecia muito bem a cultura popular brasileira e fez uma pesquisa com esmero e dedicação sobre o tema.

A princípio, a vontade de Mário de Andrade era a de ser concertista. Ele tocava piano assim como seu irmão que teve uma morte prematura. Por conta disso, Mário afastou-se de seu sonho de pianista, mas manteve uma proximidade forte com a música. Andrade iniciou seus trabalhos na literatura tardiamente e apenas aos 24 anos publicou seu primeiro livro, *Há uma Gota de Sangue em Cada Poema* (JARDIM, 2015).

Para compreendermos um pouco melhor o caminho percorrido pelo escritor, precisamos ter em mente o que já estudamos até o momento. Pensemos na sociedade brasileira e como a elite cultural pensava nossa música, além do contato intenso que ela tinha com o romantismo europeu, bem como a negação de uma cultura brasileira. Juntemos a esse cenário à especificidade da cidade de São Paulo naquele momento. Na virada do século, a cidade modernizou-se. Sua população, em poucos anos, duplicou e, somado a isso, temos os meios tecnológicos que mudaram a cidade: os carros, o rádio e o cinema, as fábricas, a migração em massa, os meios de produção e distribuição.

Na reflexão sobre essas mudanças Mário publica, pouco tempo depois da Semana de Arte Moderna, *Paulicéia Desvairada*, no ano de 1922. Durante a Semana de 1922, a arte é posta em cheque e um novo movimento é iniciado: o modernismo. Os movimentos que afloraram com a iniciativa de apresentações em artes plásticas, literatura e música abriram caminhos para uma arte mais livre e que buscava uma identidade de cultura nacional. Villa-Lobos, que será mencionado mais a frente, é parte dessa semana e seu papel para a cultura nacional é motivo determinante de conhecermos a vida e obra de Mário de Andrade em seu escopo musical.

A preocupação do musicólogo foi responder a seguinte questão: o que é ser brasileiro? Esse é um debate ainda forte entre as artes no Brasil. A estética sempre é renovada e pensar na posição do artista em seu contexto é uma preocupação que alimenta a angústia do artista. Para conseguir responder essa pergunta, Mário programa uma grande viagem ao interior do país com o intuito de registrar manifestações populares que hoje definimos como folclore; para ele, música popular.

Com a colaboração de outros pesquisadores, é marcada a viagem para o Norte e Nordeste do país, onde são colhidos dados de música, lendas, mitos, histórias populares, cultura indígena; que são feitos por meio de registros em discos, fotografias e fonogramas.

Compor por meio das pesquisas é um ato emancipatório contra o colonialismo europeu. Dessa forma seria possível cortar os laços de subserviência com a arte romântica europeia e apenas o povo brasileiro, guardião da representatividade dessa cultura, seria capaz de indicar os meios para a construção de uma identidade nacional.

Para Mário, a música no Brasil está dividida em: **Deus** (1500-1822) – ligação com a música sacra e com objetivo social cristão; **Amor** (1822-1918) – com a independência do país, modinhas e lundus são incorporados na música formal; **Nacionalidade** (a partir de 1918) – compositores inspiravam-se nos temas populares para a criação de sua obra de forma livre e mais independente em relação à lógica europeia. É com Villa-Lobos que Mário vê a possibilidade de um compositor distanciar-se da música afrancesada pós Semana de 1922 (CONTIER, 1994).



Pesquise mais

Você conhece a produção de Mário de Andrade na música? Escute uma de suas canções, *Viola Quebrada*, interpretada por Inezita Barroso no link: <<https://goo.gl/RDMvFg>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Sem medo de errar

Nesta unidade, apresentamos uma breve história da música brasileira desde a vinda dos primeiros portugueses ao início do século XX. Essa discussão é fundamental para darmos continuidade ao trabalho com música tanto em sala de aula como fora dela. Dessa forma, Pedro pôde desenvolver um olhar mais holístico em relação ao seu papel como professor. Mário de Andrade, em suas pesquisas pelo interior do país, teve contato com registros e culturas que não sabia que existia e da mesma forma, podemos nos deparar com a mesma realidade na comunidade que atuamos. Para conhecermos essa realidade, a tecnologia funciona como uma ferramenta facilitadora dessa busca. Podemos encontrar shows, apresentações que acontecem regularmente no entorno. Grupos culturais, centros comunitários e grupos religiosos também tendem a organizar uma agenda cultural que envolve atividades musicais em sua programação.

Avançando na prática

Apresentações musicais

Descrição da situação-problema

Uma das preocupações de Pedro sempre foi a de fazer com que seus alunos se sentissem estimulados a continuar estudando música. Além disso, procurava ampliar o contato da comunidade com música feita ao vivo. Uma proposta para conquistar esses objetivos foi a de proporcionar apresentações regulares tanto na ONG como em espaços alternativos na cidade. Quais outras habilidades podem

ser desenvolvidas a partir dessas apresentações? Essas aptidões são apenas individuais ou também coletivas? E qual o papel do público nesse contexto?

Resolução da situação-problema

As apresentações musicais são comuns em locais que privilegiam o contato com a música e têm essas aulas em sua grade de disciplinas. Mais que homenagear em datas especiais, elas funcionam como uma proposta de expor parte do processo em que os participantes se encontram. A articulação no grupo, como discutido anteriormente, fortalece as relações e ensina aptidões de trabalho coletivo. Ao mesmo tempo em que o participante se enxerga individualmente, vê a si mesmo em relação ao outro. Eu sei que existo apenas porque existe um outro para confirmar essa premissa. Da mesma forma, o público exerce seu papel sendo o outro. Podemos associar a presença do público ao fortalecimento da identidade do grupo e do individual que, ao apresentar-se, necessita estar mais seguro em relação a si e ao outro.

Faça valer a pena

1. A música colonial brasileira está diretamente relacionada à religiosidade, que foi uma fonte de estrutura social e cultural que organizou e identificou parte de nossa identidade como brasileiros.

Entre as primeiras iniciativas que existiram na realização de música nas Capitânicas Hereditárias, podemos apontar:

- a) Os jesuítas que vieram com a função de catequizar utilizavam da música para atrair novos fiéis.
- b) Os portugueses cantavam os fados como forma de cantar as saudades de sua terra em instrumentos indígenas.
- c) Os índios que aqui se encontravam tinham uma identidade musical que foi fortalecida com a vinda dos portugueses.
- d) Os negros que chegaram como escravos não influenciaram a cultura brasileira e estavam deslocados dos espaços urbanos.

e) Tanto os franceses como os holandeses que tentaram tomar algumas regiões do país saíram rapidamente e não deixaram suas marcas na cultura daquela época.

2. Leia o excerto a seguir atentando para as lacunas a serem preenchidas: Durante a instalação da família real no território brasileiro, houve um fortalecimento da cultura _____. Além de trazerem compositores e intérpretes, a coroa trouxe consigo um acervo inestimável para a sociedade que ainda encontra em seus reflexos atualmente.

As apresentações musicais intensificaram-se no país e eram semelhantes às criadas na _____ e mesmo com a volta da família real para a Europa, a cultura musical manteve-se _____ com uma perspectiva europeia.

Complete as lacunas:

- a) Musical, Europa, vinculada.
- b) Educacional, Inglaterra, liberta.
- c) Nacional, França, descolada.
- d) Europeia, África, significativa.
- e) Africana, Espanha, subordinada.

3. "Uma arte nacional não se faz com escolha discricionária e diletante de elementos: uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo." (ANDRADE, 1972, p. 3)

I. Mesmo com o distanciamento do período mais racional da música, podemos observar uma forma regular e estruturada em todas as composições do século XX.

II. A música moderna teve um período curto de duração, pois encontrou movimentos que a refutavam.

III. Com a introdução de temas nacionais, inicia-se uma ruptura com o pensamento criativo romântico e aprofunda-se o pensamento da criação de uma música erudita com identidade nacional.

A respeito da música nacionalista pós Semana de Arte de 1922, podemos afirmar como V (verdadeiro) ou F (falso) os itens mencionados anteriormente:

- a) I – V; II – V; III – V.
- b) I – F; II – F; III – F.
- c) I – V; II – V; III – F.
- d) I – V; II – F; III – V.
- e) I – F; II – F; III – V.

Referências

- ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Juba Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 6.
- _____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ANDRADE, M. de. **Ensaio sobre a música brasileira**. (Publicado em 1928). 3. ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- _____. **Pequena História da Música**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.
- AS DANSAS e os bailes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 46, n. 15.076, p. 4, col. A Sociedade, 17 abr. 1920.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: Patto, M. H. (Org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p. 320-41.
- BUDASZ, R. Música e cultura. In: BUDASZ, R. (Org.). **Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009.
- CAGE, J. Experimental Music. **Convention at the Music Teachers National Association in Chicago**. 1957. Disponível em: <http://www.kim-cohen.com/seth_texts/artmusictheorytexts/Cage%20Experimental%20Music.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- CARONE, I. Adorno e a Educação Musical pelo Rádio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a09v2483.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.
- CARVALHO, N. M. **Arte-educação e etnicidade**: elementos para a interpretação da experiência educativa do grupo Olodum. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- CONTIER, A. D. Mário de Andrade e a Música Brasileira. **Revista Música**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-37, 1994.
- DUPRAT, R. Evolução da Historiografia Musical Brasileira. **Opus**, v. 1, 1989.
- IPIRANGA, A. S. R.; FARIA, M. V. C. M.; AMORIM, M. A. A comunidade de prática da rede NÓS: colaborando e compartilhando conhecimento em arranjos produtivos locais. **o&s**, v.15, n. 44, p. 149-170, 2008.
- JARDIM, E. **Eu sou trezentos**: Mario de Andrade vida e obra. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro/Biblioteca Nacional, 2015.
- JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac & Naify; 2004.
- LO, A. **Fonske statue**. Leuven, Belgium, Wikimedia Commons, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/37ycXc>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. 6. ed. ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MORAES, V. de. **Querido poeta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, organização de Ruy Castro, p. 303-4 (com adaptações).

ORBINO, N. P.; DUPRAT, R.; CHASE, G. O Estanco da Musica no Brasil Colonial. **Anuario**, University of Texas Press, v. 4, 1968, p. 98-109. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/779788>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: Linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

RIBEIRO, A. B. Educação Musical em Adorno: um grito fetichizado do inconsciente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, 2017. p. 263.

ROADS, C.; WIENEKE, P. Grammars as Representations for Music. **Computer Music Journal**, v. 3, n. 1, p. 48-55, mar. 1979. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3679756>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

SANTOS, G. de P. C. **No calidoscópio da diplomacia**: formação da monarquia constitucional e reconhecimento da Independência e do Império do Brasil, 1822-1827. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 103-110.

STOKES, M. **Ethnicity, identity and music**: the musical construction of place. Oxford: Oxford University Press, 1994.

STRAFORINI, R. A totalidade no mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: em desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 94-114, 2002.

SUZUKI, S. **Educação é amor**: O método clássico da educação do talento. Tradução de Anne Corinna Gottberg. 3. ed. Revisada. Santa Maria: Pallotti, 2008.

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

TOMÁS, L. **Ouvir o logos**: música e filosofia. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

VOVELLE, M. A Revolução Francesa. São Paulo: Edusp, 2004.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

Formação do professor – concepção e prática

Convite ao estudo

A presença da Música na escola regular é fundamental para que a Educação Musical seja efetiva e abrangente para toda uma nação. A escola, espaço de educação, lugar onde passamos grande ou maior parte da infância, deve ser matriz de uma educação integral, que abranja todos os aspectos e todas as áreas, inclusive a artística.

A Lei nº 11.769/2008 traz a volta de Música, enquanto disciplina, para os currículos da educação básica, e isso se constitui um desafio e também um convite aos profissionais da área: organizar o trabalho de forma a contemplar os aspectos musicais (a linguagem musical propriamente dita) e também os aspectos de cultura e sociedade, uma vez que todo o processo de educação está totalmente vinculado a processos sociais e de identidade cultural, ou seja, para educar uma criança é preciso considerar a cultura à qual ela pertence, mas também atuar de forma a se ampliar sua personalidade cultural.

Para compreender essa questão e desenvolver a competência geral desse estudo, fundamentamos o material no conhecimento do que é Educação Musical, o que ela estuda, e o que ela se propõe a fazer no ambiente escolar, e também quais aspectos devem estar presentes na formação do educador musical. Para isso, destacamos como pontos específicos desta unidade, três aspectos fundamentais: o conhecimento das metodologias ativas na Educação Musical; diferenças fundamentais entre o trabalho de ensinar música para formar um músico e a prática da Educação Musical na

sala de aula; e diálogo entre teoria e prática, sobretudo nas práticas avaliativas.

Nesta unidade, o graduando terá a oportunidade de conhecer brevemente metodologias na Educação Musical, o perfil do educador musical, e ainda formas de pensar uma inserção eficaz da música no cotidiano escolar e também possibilidades de avaliar musicalmente o aluno.

Para um diálogo rico e próximo da realidade, seu aprendizado se dará por meio da resolução de uma situação geradora de questionamentos e, conseqüentemente, aprendizagem.

Imagine o contexto:

Gisele é uma professora de música que desenvolveu sua trajetória musical por meio do violão e concluiu sua Licenciatura em Música, estando pronta para trabalhar com Educação Musical. Numa proposta de trabalho para uma escola de Educação Básica, que abrange a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Gisele se viu com a tarefa de introduzir a música para as crianças de forma a não limitar somente ao perfil recreativo, e também de forma a ampliar o leque do repertório que as crianças escutam e cantam. O contexto para desenvolver seu trabalho é a sala de aula, com poucos recursos para uma aula de música. Além de ter que ajudar no planejamento e execução de comemorações na escola. Ela observou que o corpo docente não estava muito integrado com as questões da presença da música no contexto da escola, e também que a música era vista somente como um “pano de fundo” para apresentações e ensaios descontextualizados. Diante dessa cena e da tarefa de fazer a aula de música acontecer efetivamente na escola, Gisele começou a pensar em um projeto de musicalização que se integrasse ao corpo da escola e que alterasse o posicionamento do corpo docente e dos alunos em relação à música – um projeto que ensinasse fruição musical e que também desenvolvesse aspectos específicos de uma aula de

música, voltados para os parâmetros de som e o fazer musical propriamente dito. Como Gisele poderia introduzir a música desta forma? Como ampliar o repertório? Seria possível realizar uma abordagem para este trabalho de forma que a música fosse vista como uma unidade de estudo e não como recreação? Como fazer isso?

Para a resolução destas problematizações, esta unidade traz abordagens que possibilitam um desdobramento sobre a formação do educador musical, as metodologias ativas e métodos de avaliação, para construir uma visão sobre as possibilidades de trabalho com Educação Musical no contexto escolar.

Seção 2.1

Metodologias ativas na educação musical

Diálogo aberto

Durante uma reunião pedagógica, a orientadora pedagógica do Ensino Fundamental dos anos iniciais compartilhou com os professores, que estavam reunidos num grande círculo, algumas questões sobre a festa de encerramento do ano letivo. Logo, todos já se dirigiram à professora de música, dizendo para ensaiar as crianças para cantar.

Esta questão remete a outras questões: a presença da música na escola é confundida com atividades de caráter meramente figurativo, e a instituição, mesmo tendo o espaço para a música em seu currículo, não compreende profundamente qual o papel da música na educação básica.

Para conseguir desenvolver seu trabalho de educadora musical, Gisele precisará resgatar conceitos importantes para a Educação Musical, e também ter bem claro em suas ações um caminho metodológico que a ajude a não perder o objetivo principal da presença da música na educação básica: atuar no desenvolvimento integral dos seus alunos, de forma a resgatar e desenvolver sua personalidade cultural.

Nesta reunião pedagógica na qual Gisele estava presente, sugestões de repertório foram sendo feitas, a maioria inadequada para a extensão vocal infantil, e o conteúdo das aulas de música foi completamente ignorado. Seria possível fazer o corpo docente e a direção tomarem consciência de que as aulas de música são para algo mais que ensaios de festas? Qual ação você sugere para uma integração efetiva das aulas de música com a formação integral dos alunos e para a formação de uma concepção de fruição musical?

Nesta unidade abordaremos formas que o ajudarão a pensar sobre isso!

Não pode faltar

Pensando na presença da música na escola regular, não podemos deixar de pensar em uma Educação Musical abrangente, que se direcione a todos de forma efetiva, e não meramente figurativa, constando no currículo, porém sem nenhuma funcionalidade. Por exemplo, pense que você tem nas mãos a tarefa, e ao mesmo tempo a oportunidade, de elaborar um programa para trabalhar a música na escola. Você sabe que o objeto principal de sua disciplina é a música, e a matéria-prima da música são os parâmetros de som, mas também vivência musical integrada num contexto sociocultural. Para isso, faz-se necessário o conhecimento e domínio da linguagem em questão (a música, no caso) e de um caminho (método) a ser seguido para se chegar a um fim, caso contrário, seu trabalho poderá ser facilmente confundido com recreação ou ainda “pano de fundo” para datas comemorativas.

Bem se vê que a tarefa do educador musical é ampla e complexa, e faz-se necessário o conhecimento do que é MÉTODO.

Buscando uma forma de definir método temos:

a) um conjunto de meios; b) escolhidos com um fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentamos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos. (BRU, 2008, p. 7)

Dentro desse conceito de método apresentado por Bru (2008), podemos enquadrar as várias propostas de desenvolvimento da prática pedagógico-musical, podendo considerá-las *métodos* de educação musical. Existem muitos métodos de educação musical, mas nesta unidade abordaremos alguns apenas. São eles: Kodály

(1882 – 1967), Willems (1890 – 1978), Orff (1895 – 1982), Paynter (1931 – 2010) e Schafer (1933 ---).

A seguir, elencamos os principais eixos de alguns métodos de Educação Musical.

Kodály: a proposta do compositor e educador húngaro Zoltán Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz. Na pedagogia Kodály, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais. O cantar, no contexto deste método, envolve três tipos de materiais musicais: canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais; e temas derivados do repertório erudito ocidental.



Assimile

Para Kodály, a vivência musical é o ponto de partida para qualquer trajetória em educação musical, e, na concepção de sua metodologia, o primeiro instrumento musical do ser humano é a própria voz, portanto, antes de aprender qualquer instrumento é preciso aprender a cantar.

Dentro de sua metodologia, Kodály propõe etapas para trabalhar a afinação a partir da percepção das relações primordiais do parâmetro de som *Altura*. Estas etapas estão divididas em três, e há várias possibilidades de criação de exercícios e pequenas canções a partir destas etapas de afinação. São elas:

1ª etapa: s/m (sol/mi); m/s (mi/sol); s/l/s/m (sol/La/sol/mi) l/s/l; s/m/d (sol/mi/do); d/m/s; d/s; s/d; m/r/d (mi/ré/do); d/r/m; r/m/r; r/d/r.

2ª etapa: f/s (fá/sol); f/m; f/d; d/f; f/r; r/f.

3ª etapa: sustenidos do = di; ré=ri; fá= fi; sol= sil; La=li.

Bemóis do =da; ré= ra; mi = ma; sol = sa; la = le; si = ta

Essa nomenclatura é a partir da inicial de cada nota musical, e o professor precisa cantar os intervalos para que os alunos aprendam por imitação, estimulando assim o exercício de afinação pelo ouvido.

Para a percepção de fraseado, sempre será de acordo com as frases que são cantadas. O professor ainda pode acrescentar uma

movimentação corporal de acordo com o encadeamento das frases. É como ler um poema, por exemplo:

Batatinha quando nasce

Espalha a rama pelo chão

Menininha quando dorme

Põe a mão no coração.

Os versos de um poema, ou seja, o encadeamento rítmico entre as linhas, deixa clara a noção de fraseado em música. Ao trabalhar uma canção, junto com a afinação dos intervalos musicais, o professor já trabalha o ritmo natural das palavras e versos, dando forma ao encadeamento das frases, ou seja, o fraseado musical.

Acesse este vídeo no Youtube, uma explicação bem clara sobre o método Kodály. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=35dnR6xNRyU>>. Acesso em: 20 jul. 2005.

Willems: para o educador Edgar Willems, a música é um valor humano, parte integrante e essencial da formação de um ser. Este método também considera a vivência musical como fio condutor de toda a aprendizagem. Para Willems, primeiramente vem o trabalho com ritmo, que é mais material, e depois a melodia. O canto desempenha o papel mais importante no desenvolvimento musical dos principiantes.

Orff: o compositor e educador Carl Orff estrutura sua proposta pedagógica a partir de um conceito de desenvolvimento musical ontogênico, ou seja, significa dizer que a criança percorrerá, em seu processo de aprendizagem musical, as mesmas etapas que o homem atual atravessou em seu desenvolvimento. Para essa proposta, a educação musical parte do entendimento de que linguagem, música e movimento estão interligados pelo ritmo.

Paynter: defende o fazer musical criativo na sala de aula. Seu alicerce pedagógico é a liberdade, descoberta e individualidade, pensamento fundamentado nas características da música do início do século XX.

Schafer: o trabalho deste compositor e educador tem seu alicerce em três eixos. São eles: 1) relação entre som e meio ambiente; 2) a confluência das artes, ou seja, para Schafer, a sala de aula de música é um ponto de encontro para todas as artes; 3) a relação entre a arte e o sagrado.

Alguns apresentam material didático, outros apenas um princípio pedagógico, mas todos configuram um método porque são representados por um conjunto de ideias e propostas de como desenvolver uma prática de educação musical.



Pesquise mais

Conheça mais sobre as metodologias em Educação Musical em:

MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

O importante aqui é ter a questão central sempre em foco: o *que* se quer ensinar e *como* é indispensável articular o *que* e *como*, em um constante diálogo necessário para a construção de um verdadeiro processo educativo. Isso significa dizer que, com um direcionamento metodológico e um objetivo, a presença da música nos currículos escolares deixa de ser meramente figurativa, e passa a ser efetiva. Um professor de música precisa conhecer propostas metodológicas para escolher como irá atuar em sua prática diária, porque o *como* ensinar dá forma e vida ao *que* se quer ensinar. Isso constrói uma prática reflexiva.



Refleta

Pensando na função dos métodos e no papel do professor, faz-se importante a reflexão sobre a questão “como” ensinar música. O perfil profissional de um professor se constrói, necessariamente, por meio de sua prática, mas não sem uma reflexão desta prática. “Será que um professor de música reflexivo – por refletir sobre sua própria prática e procurar se autodesenvolver – não precisa conhecer essas diversas

propostas metodológicas?” (PENNA, 2011, p. 17). A reflexão sobre o *que* e *como* ensinar não articula efetivamente o resultado de um processo de ensino, assim como a prática sem a reflexão também não garante um resultado satisfatório, “pois é preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos” (PENNA, 2011, p. 18).

Pensando um pouco mais, não podemos deixar de reconhecer que, cada método de educação musical que esta unidade traz foi concebido e elaborado em contextos sócio histórico culturais diferente do contexto atual, para o qual a prática da educação musical se volta.

A educação deve ser vinculada totalmente aos processos sociais, fazendo que cada aluno resgate sua “personalidade cultural” – formada por valores e sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos. (NUNES, 2000, p. 17)

Por exemplo, Kodály musicalizou a Hungria... Orff desenvolveu seu trabalho para a Alemanha... Cada um dos métodos citados nesta unidade desenvolveu um trabalho a partir de sua realidade sócio-histórico-cultural, ao mesmo tempo que universal e possível de serem aplicados em qualquer realidade, considerando-se possíveis análises, reflexões e adaptações. Sobre isso, Nóvoa (2002, p. 36) tem a dizer que “o professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”. Portanto, uma análise da realidade para a qual nossas práticas se voltarão faz-se necessária e indispensável: a realidade das escolas e crianças e escolas brasileiras.

No período em que as metodologias ativas estavam chegando no Brasil, o compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos esteve à frente de um projeto para ensinar música em todas as escolas brasileiras. Para

isso elaborou um material que oferecia um repertório de canções brasileiras ao professor, e o chamou de “Guia Prático”. Este material não é um método, mas um compêndio de canções folclóricas brasileiras, escritas sob o traço de Villa-Lobos, e de forma a poderem ser utilizadas de acordo com as possibilidades do professor.



Pesquise mais

Acesse o link para ouvir uma seleção do “Guia Prático”, de Villa-Lobos.

Villa-Lobos para Crianças. Seleção do “Guia Prático” com Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Quinteto Villa-Lobos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EBH-JAzuVUo>>. Acesso em: 20 set. 2018.



Assimile

Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro, 1887 – Rio de Janeiro 1959) foi um compositor brasileiro que realizou um extenso e expressivo trabalho para o universo infantil, tendo como eixo central temas do folclore brasileiro. Analisando as datas de suas obras, observa-se que de 1912 a 1932, período de composição do “Guia Prático”, há muitas composições voltadas para o imaginário do universo infantil. De acordo com consulta aos catálogos de publicações da Casa Napoleão, Leopoldo Miguez, Francisco Mignine e Lorenzo Fernandes também escreveram para crianças, porém a utilização de temas folclóricos está presente somente nas obras de Villa-Lobos.

Na estrutura do material podemos observar 58 peças para coro a capella e 79 peças indicadas para canto com acompanhamento instrumental e/ou piano solo. Por indicação do próprio Villa-Lobos a execução das peças é flexível, inclusive nas peças para canto com piano ou conjunto instrumental está também indicada a alternativa piano solo ou conjunto instrumental somente.



Assimile

Na época do período de elaboração do “Guia Prático” (1932), podemos afirmar a partir de uma primeira análise, que o contexto de educação

musical no Brasil era de implantação dos chamados Métodos Ativos. De acordo com a pesquisadora Ermelinda Paz, há registros apontando para o Conservatório Brasileiro de Música (Rio de Janeiro), na gestão de Oscar Lorenzo Fernandes (1897 – 1948), pioneiro em buscar formas inovadoras para o ensino da música por meio do trabalho de professores como Antônio de Sá Pereira (1888 – 1966) e Liddy Chiaffarelli Mignone (1865 – 1961), pioneiros no Brasil a trabalhar com o curso de Iniciação Musical. Liddy Mignone e Sá Pereira trouxeram para o Brasil a pedagogia musical de Émile Jacques Dalcroze (1865 – 1950), considerado o “verdadeiro pai do ensino renovador da música” (PAZ, 2000, p. 10), em que o elemento folclórico tinha papel importante. (LOUREIRO, 2015, p. 7)

Concluindo, deixamos aqui o pensamento de um grande pesquisador de Villa-Lobos para elucidar a função do “Guia Prático”.

O objetivo básico do Guia Prático seria a publicação de um repertório mínimo de canções que pudessem ser utilizadas pelos professores de canto orfeônico, mas uma análise dessa publicação mostra que seu objetivo era muito mais ambicioso. Villa-Lobos desejava não só fazer um compêndio total da música brasileira ao longo de sua história, mas também aplicar todos os seus conhecimentos de música de modo a formar um sistema de estudos estruturado que fizesse de todo brasileiro um artista ou pelo menos um ouvinte em potencial para os artistas. Descrever e educar uma nação para a música, esse era o projeto do Guia Prático. (GUÉRIOS, 2009, p. 219)



Pesquise mais

Vale a pena pesquisar mais sobre Heitor Villa-Lobos e o “Guia Prático”. Confira:

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LOUREIRO, Francine Alves dos Reis. **Heitor Villa-Lobos – Guia Prático para piano n. 1: Abordagem pedagógica e proposta de performance**.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 2015.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia Prático para a educação artística e musical, 1º volume: estudo folclórico musical**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música/ FUNARTE, 2009.



Exemplificando

Confira nos exemplos a seguir, estratégias que podem ser desenvolvidas com as crianças, na prática diária da sala de aula e em apresentações.

- **Alecrim Dourado**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eR2gR_n2jJA>. Acesso em: 20 set. 2018.
- **Se Essa Rua Fosse Minha**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8bXupMMm_g>. Acesso em: 20 set. 2018.
- **Música na Educação Infantil** – Escola da Vila 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmlSLPjWsDc&t=114s>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Sem medo de errar

Após a leitura do conteúdo exposto você já pode resolver a situação problema colocada nesta seção de estudo.

Como foi discorrido anteriormente, Gisele está com a tarefa de organizar uma apresentação de encerramento do ano sem deixar de contemplar o objetivo de sua presença na escola: ensinar música. Sabendo que não será possível ter um tempo extra para isso, além de sua aula, e não querendo prejudicar o conteúdo, Gisele pode elaborar um plano de aula baseado no processo de afinação proposto pelo método Kodály, e ainda elabora previamente um repertório para as crianças escolherem baseado no que foi alcançado em termos de resultado a partir do trabalho com o método.

Ações a serem realizadas:

- 1) Conhecer a realidade cultural das crianças. Estão acostumadas a cantar? Quais repertórios estão acostumadas a ouvir?
- 2) Conhecer a realidade musical das crianças. Percebem os intervalos musicais para cantar com afinação? Percebem frases musicais? Conseguem respirar de acordo com o fraseado? Conhecem, vivencialmente, parâmetros de som?
- 3) Feita essa avaliação diagnóstica, elaborar um plano de aula: atividades de afinação (conforme sugestão de afinação pelas etapas do método Kodály), apreciação (ouvir muita música!), ampliação de repertório (conhecer e aprender novas canções).

As crianças podem participar da escolha do repertório! As aulas de apreciação musical podem ser inseridas no decorrer do processo, para que as crianças levem seu repertório conhecido e conheçam o repertório que será proposto pelo professor, em um diálogo aberto e acolhedor. Uma cultura não pode se sobrepor a outra, mas culturas diferentes podem se somar e se fundir.

Atividades corporais para desenvolvimento do sentido rítmico também podem fazer parte do processo. Todos os parâmetros de som podem ser inseridos e trabalhados vivencialmente. Tudo a partir de um caminho, proposto a partir da análise da realidade somada ao conhecimento metodológico e musical do professor.

Faça valer a pena

Aula de música e os portfólios bimestrais

Descrição da situação-problema

É comum nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I as famílias receberem um portfólio do que foi trabalhado bimestralmente. No caso das aulas de música, Gisele não queria

apenas enviar uma foto, e não havia tempo para produzir gravações em todos os bimestres.

Resolução da situação-problema

Pensando nisso, Gisele se lembrou da proposta de Schafer sobre a confluência das artes na aula de música, e elaborou uma atividade para o portfólio em que as crianças deveriam pesquisar os sons do ambiente escolar e depois encontrar uma forma de registrá-los graficamente. As crianças menores produziram pinturas a partir do que ouviram.

Faça valer a pena

1. Temos, segundo Bru (2008), há três indicadores para uma conceituação de método:



a) um conjunto de meios; b) escolhidos com um fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentamos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos. (BRU, 2008, p.7)

A partir do texto anterior, marque a alternativa correta:

- a) Método é somente uma reflexão acerca das práticas em sala de aula.
- b) Podemos dizer que método é um *caminho*.
- c) Método garante sempre o mesmo resultado ao final.
- d) Ter um método, sem saber previamente aonde se quer chegar, basta para uma boa aula.
- e) Podemos dizer que método é um *fim*.

2. Partindo do ponto que a prática do professor deve ser reflexiva, mesmo que um método a norteie, temos que: " O problema, afinal, é não tomar

esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir (...). Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento. " (PENNA, 1990, p. 66)

A partir da afirmação anterior, analise as frases apresentadas e assinale a alternativa correta:

- a) Deve-se conhecer o contexto (social, histórico, cultural) em que cada método foi criado, analisar a realidade sociocultural do local onde ele será aplicado, para poder avaliar seus limites e contribuições, e, se for o caso, traçar planos de adaptações.
- b) Escolher e dominar as diretrizes de um método, dominar o conteúdo a ser ensinado e ter uma boa vivência musical e artística bastam para uma prática eficaz.
- c) Nenhum método deve ser questionado, uma vez que os métodos foram elaborados por grandes músicos e educadores, e podem ser aplicados em qualquer lugar ou situação.
- d) Se o método não é possível de ser aplicado na prática, não se adota nenhum método. O professor elabora um conteúdo programático e o segue do início ao fim.
- e) A prática da Educação Musical no Brasil pode se apoiar em um método norteador, porém, uma análise da realidade das escolas brasileiras, seu contexto cultural bem como a diversidade de manifestações nesse sentido deve ser feita, para que uma adaptação dos métodos de educação musical ativa favoreça uma prática bem voltada para as reais possibilidades do cenário educacional brasileiro.

3. "A Educação Musical só é efetiva e abrangente se fizer parte do processo educativo do ensino regular público e privado pelo qual atinge a totalidade dos indivíduos que frequentam as escolas. A Educação Musical deve acontecer principalmente na escola regular, onde passamos grande parte da infância e adolescência, e onde a educação deve ser integral (...) A educação deve ser vinculada totalmente aos processos sociais, fazendo com que cada aluno resgate sua personalidade cultural – formada por valores e sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos". (FERNANDES, 2000, p. 17)

A partir do que o autor disse anteriormente, escolha a alternativa correta.

- a) A Educação Musical nas escolas, se acontecer com caráter figurativo e recreador, já terá alcançado seu papel.

- a) Considerar o método e o conteúdo somente bastam para o planejamento de um programa de Educação Musical para as escolas.
- a) Analisar e acolher a realidade social e cultural do local onde se quer inserir a Educação Musical é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho significativo.
- a) A realidade social e cultural dos alunos não interfere em nada no processo de educação.
- a) Considerar a realidade social e cultural dos alunos, sem ampliar seu leque de possibilidades, é o suficiente.

Seção 2.2

A educação musical na prática – formação do músico X sala de aula

Diálogo aberto

A escola onde Gisele trabalha ofereceu horas para que ela desenvolvesse um projeto integrador com os alunos e professores, e também de formação para as educadoras responsáveis pelas crianças. Gisele propôs, entre outras ações, aulas de musicalização para as professoras, e a formação de um coral da instituição, além de elaborar uma prática de sala de aula que contemple os conteúdos da Educação Musical, mas que tenha sentido para o cotidiano escolar.

Pensando em organizar suas ações, Gisele elaborou um projeto orientado por um objetivo e um plano de ação, e também estabeleceu a prática de escrever seus planos de aula *antes (elaboração)* e *depois (avaliação)* da realização das aulas.

A distribuição dos elementos que originaram o projeto ficou assim:

Título: Musicar a escola

Situação geradora: a necessidade de construir um diálogo integrador entre os docentes, os alunos e a música.

Objetivos: oferecer aulas de musicalização para os docentes da escola; criar um movimento de música acontecendo de forma real e constante na escola; ampliar o universo cultural da escola como um todo.

Dentro do escopo do seu projeto, Gisele ainda precisa delimitar uma justificativa e também a abrangência das suas ações, além de elaborar um plano de ação e ainda um plano de avaliação.

O caminho proposto por ela é adequado para estimular os alunos e a instituição (escola) a adotarem um ponto de vista de fruição em

relação à música? Ela teria outra forma de promover a inserção da música efetivamente na vida escolar?

Nesta seção serão abordadas formas para construir tais ações pedagógicas e integrar o fazer musical no cotidiano escolar.

Não pode faltar

O educador lida com a tarefa de educar. O educador musical não terá tarefa diferente: o instrumento para a realização de sua arte é a pedagogia, a ciência do ensinar. É no ato de ensinar que se sedimenta seu trabalho de artista, e é no espaço da sala de aula que todo o processo de ensino aprendizagem se tornará possível e concreto. A partir desta premissa, construímos a abordagem desta seção: o perfil do educador musical, a sua formação de base, bem como sua formação permanente e continuada, e as práticas de sala de aula.

É na sala de aula que se concretizará todo o processo metodológico que vimos anteriormente. Por exemplo, o que fazer com todo o material apreendido dos métodos estudados? O que fazer com o conteúdo programático que foi previamente organizado? O ato de ensinar sedimenta-se em uma metodologia, e esta sedimenta-se nas ações do professor. As ações do professor acontecem num espaço de criação, que chamamos de *sala de aula*. Ou seja, a sala de aula é o espaço onde tudo vai se realizar, e isso exige uma ação bem planejada, engajada, com muito envolvimento do professor com seu objeto de ensino e com seus alunos, criando inter-relações positivas entre professor, alunos e objeto de ensino, e ainda uma intencionalidade absolutamente presente, um objetivo claro. Entrar na sala de aula sem saber o que vai fazer enfraquece as ações de um educador.

A ação criadora e criativa do professor para fazer existir o que será abordado na sala de aula, lugar do possível e do real, envolve o estruturar o conhecimento de forma significativa, com começo, meio e fim, e ainda dar forma e vida ao *conteúdo programático*.



Leia o primeiro capítulo do livro **O ouvido pensante**, intitulado "O compositor na sala de aula". Nele, o compositor Murray Schafer relata diálogos e cenas de seu trabalho como educador musical.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

Esse processo não é simples, e envolve três aspectos, a saber: observação, registro e reflexão.

Quando vai elaborar os conteúdos para a sala de aula, no exercício de ordenar, organizar com disciplina e elaborar sua ação pedagógica, o professor precisa **observar** seu contexto de atuação. *Para quem vou ensinar? Qual a idade dos meus alunos? Qual o contexto da escola para a qual meu trabalho se destina?* Essas são perguntas iniciais que norteiam a formulação de uma leitura da realidade para a elaboração de práticas em sala de aula. E assim, o professor se torna um leitor, que apreende a realidade da sua escola, do bairro onde ela está inserida, do grupo de alunos que irá educar... "Leitor no sentido amplo, aquele que lê a realidade, os outros e a si próprio, interpretando, buscando seus significados". (FREIRE, 1996, p. 6)

A necessidade de observar a realidade da escola e da sala de aula existe para que as ações pedagógicas possam acontecer em contexto, levando em consideração o grupo para o qual estão sendo destinadas, ocorrendo dentro de um mecanismo de auto regulação e atingindo um estado de sintonia imprescindível para o processo de ensino aprendizagem.



"O conceito de auto regulação refere-se a uma forma de estar em sintonia total com o que os outros estão fazendo; nenhum indivíduo é completamente independente: se um começa, os outros devem continuar, cada elemento do grupo deve responsabilizar-se pela concretização das propostas, não permitindo que ocorram interrupções no fluxo, preenchendo os vazios, moldando-se conforme

a necessidade, cada indivíduo é totalmente responsável pelo que acontece. Nessa perspectiva, o grupo torna-se um organismo (...) (PAREJO, Enny. Iniciação e sensibilização musical. (apostila do curso) In: **DM Contribuições do desenvolvimento multimodal para o processo de formação do processo e sua prática pedagógica.** São Paulo: PUC, 2001.

Continuando nos aspectos abordados nesta seção, temos o **registro** como um instrumento pedagógico para o professor. Após a observação do contexto, a leitura, para a organização dos fazeres pedagógicos da sala de aula, temos a prática do registro como uma ferramenta para a construção pedagógica eficiente e eficaz. Nessa perspectiva, o professor atua primeiro como um leitor (ao observar a realidade) e depois como um escritor, que escreve e registra seu fazer pedagógico, não deixando de questioná-lo e analisá-lo. A prática do registro das aulas dadas é um aprendizado e poderoso instrumento de construção de uma consciência pedagógica para o professor. "O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, onde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las." (FREIRE, 1996, p. 6)

As ações pedagógicas em sala de aula (aulas preparadas), neste sentido, são planejadas com intencionalidade (objetivos), em contexto (inseridos na realidade dos alunos e da escola), e sofrem constante avaliação (registro), de maneira que a formação do professor que se registra e se avalia está em permanente continuação, formando-se com seu próprio ato de ensinar.



Refleta

"Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos.

O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, onde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las.

Esta capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar, pesquisar, aprender, todo educador tem que educar. Assim

o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem. Pois aquele que ensina aprende e é um modelo para seus alunos de aprendiz, no seu ensinar. " (FREIRE, 1996, p. 6)

Após a observação para a construção das ações pedagógicas e o registro do que é realizado, chegamos ao terceiro aspecto abordado: a **reflexão**, ou seja, uma prática reflexiva sobre a ação pedagógica.

Uma prática pedagógica em constante registro e reflexão move o processo de uma formação permanente e continuada do professor. A reflexão trabalha o pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar as possibilidades do fazer pedagógico.



Exemplificando

Algumas escolas adotam a prática da escrita diária como uma forma de comunicação entre professores e coordenação e também como uma fonte de registro pedagógico para construção de um processo avaliativo sobre a prática em sala de aula. Não uma avaliação classificatória e punitiva, mas uma avaliação diagnóstica, que leva a melhorias do fazer pedagógico.

Hoje em dia sabemos da existência de escolas de educação infantil que adotam um caderno de registros chamado *Diário de Bordo*. Os questionamentos levantados nesses relatos e apontamentos do cotidiano escolar podem ajudar a traçar um planejamento sempre coerente com o contexto para o qual o mesmo se voltará.



Assimile

" Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar de reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade, não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar". (FREIRE, 1996, p. 7)



Pesquise mais

Leia mais sobre observação, registro e reflexão em:

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** Espaço Pedagógico, 1996.

Pensando um pouco além sobre o que trouxemos à discussão, unindo ao que foi proposto, ou seja, observação, registro e reflexão, trazemos à tona uma possibilidade para organização de ações pedagógicas para a educação musical na escola: a metodologia dos projetos.

A particularidade do método dos projetos está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas. Ao professor cabe balancear os limites e desafios, orientando a auto atividade dos alunos para: incorporar ideias ou habilidades; experimentar algo novo; ordenar atividade intelectual ou atingir um novo grau de habilidade ou conhecimento.

Ao elaborar um projeto, os aspectos mais relevantes a serem considerados são: a) escolha do tema a partir de experiências anteriores dos alunos; b) a atividade do professor deverá ser de especificar o fio condutor que fará com que o projeto ultrapasse a aquisição de informações e se torne instrumento para a construção de novos conhecimentos e experiências; c) a atividade dos alunos deve se basear num roteiro de investigação e busca de informações; d) deve haver o pressuposto de que aprender é um ato comunicativo.



Pesquise mais

Leia mais sobre metodologia dos projetos em:

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Exemplificando

Você já pensou que é possível construir um mapa sonoro de um lugar? Já pensou que esta proposta pode ser uma excelente provocação

para a questão da percepção do som enquanto matéria-prima da música e também para a reflexão sobre a poluição sonora? É possível elaborar um projeto **Mapa Sonoro**, com perguntas sobre os sons que são percebidos na escola, como registrá-los, como atuar no ambiente para melhorar a qualidade do que ouvimos, e até uma proposta de despoluição sonora!

E chegando ao tópico final desta abordagem, após a realização das ações pedagógicas, sempre há a culminância dos projetos desenvolvidos, a apresentação, levar ao conhecimento do público tudo o que foi trabalhado.

É sempre um desafio para o educador musical trabalhar com os temas e o conteúdo programático e ainda estar com as turmas prontas para as apresentações, de maneira que não seja levado ao público conteúdos que não foram trabalhados no decorrer de um período letivo e que foram “ensinados” somente na ocasião de uma apresentação ou festa.

O interessante é que os temas propostos pelos projetos ou simplesmente pelo conteúdo programático sejam abordados de forma que os alunos se sintam à vontade na realização, e que não sejam ensaios descontextualizados e sem que haja ocorrido nenhuma aquisição de habilidades por parte dos alunos.

Todo o conteúdo das outras disciplinas, como português, matemática, história, geografia, dentre outras é concluído e avaliado mediante as práticas que foram realizadas. Assim também deve ser o procedimento dos encerramentos e culminâncias dos projetos com música: que os alunos apresentem conteúdos que foram bem trabalhados, com objetivos claros e bem delimitados por meio de um planejamento bem organizado e de uma prática pedagógica reflexiva.

Sem medo de errar

Relembrando a situação-problema proposta, temos a professora Gisele com a tarefa de integrar a música no corpo da escola. A professora criou um projeto, e o chamou de *Musicar a escola*, cuja situação

geradora era a necessidade de construir um diálogo integrador entre os docentes, os alunos e a música.

Observamos que os objetivos elencados em tal projeto foram oferecer aulas de musicalização para os docentes da escola; criar um movimento de música acontecendo de forma real e constante na escola; ampliar o universo cultural da escola como um todo.

Para o desenvolvimento do projeto, é necessário um plano de ação, com desdobramentos de atividades e tarefas e ainda um cronograma, sem nos esquecermos de um plano de monitoramento e avaliação.

Para isso, seguindo os apontamentos que foram realizados nesta seção, é necessária uma observação prévia de como a música acontece na escola, ou, se não acontece, o que ela representa para os membros da escola. Após essa observação, uma proposta em contexto, ou seja, adequada para as pessoas que serão as participantes do projeto, ou seja, professores e funcionários que não leem música.

Com o desenvolvimento das atividades, o registro dos acontecimentos, o que funciona, o que não funciona, servirão de guias para uma atividade avaliativa processual, e ainda para um melhor desenvolvimento do próprio projeto ou de uma possível reelaboração.

Assim, os instrumentos *observação*, *registro* e *reflexão*, e ainda a possibilidade de criar projetos a partir do contexto, entram a serviço do trabalho do professor, norteados suas ações e sua formação permanente, por meio de sua própria prática reflexiva e contextualizada.

Avançando na prática

Apresentação final de um projeto de música

Descrição da situação-problema

Gisele desenvolveu seu projeto “Musicalizar a escola” com um belo trabalho de musicalização de professoras. Há agora a necessidade de uma apresentação, porém as professoras, que foram introduzidas ao mundo da música somente por intermédio

deste projeto, estão se sentindo inseguras para serem expostas em público cantando ou tocando.

Resolução da situação-problema

Gisele propôs um trabalho de sonorização de poemas. As professoras realizaram um trabalho de pesquisa sonora, escolheram poemas e histórias, e realizaram uma leitura expressiva utilizando instrumentos e outros recursos sonoros para a sonorização da leitura. Um belo passo para a compreensão de alguns parâmetros de som e de que é possível a todos o fazer musical.

Faça valer a pena

1. “Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar de reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar.” (FREIRE, 1996, p.7)

O trecho anterior é da professora Madalena Freire, e se refere à prática reflexiva sobre a ação pedagógica. É correto afirmar que:

- a) A reflexão pela escrita é um espaço para o educador rever seu fazer pedagógico e estar em formação permanente.
- b) A prática reflexiva, que leva à formação permanente, pode ser realizada com ou sem registro escrito.
- c) A reflexão trabalha o pensamento e não necessita de um registro.
- d) Registro e reflexão não são necessários em um planejamento de ações pedagógicas.
- e) O processo de formação do professor tem sua conclusão com o fim de uma graduação, não havendo a necessidade de acontecer de forma permanente.

2. Quando vai elaborar os conteúdos para a sala de aula, no exercício de ordenar, organizar com disciplina e elaborar sua ação pedagógica, o professor precisa observar seu contexto de atuação. *Para quem vou ensinar? Qual a idade dos meus alunos? Qual o contexto da escola para a qual meu trabalho se destina?* Essas são perguntas iniciais que norteiam a

formulação de uma leitura da realidade para a elaboração de práticas em sala de aula. E assim o professor se torna um leitor, que apreende a realidade da sua escola, do bairro onde ela está inserida, do grupo de alunos que irá educar... "Leitor no sentido amplo, aquele que lê a realidade, os outros e a si próprio, interpretando, buscando seus significados". (FREIRE, 1996, p. 6)

Considere as afirmações apresentadas como verdadeiras ou falsas:

- a. A observação do contexto (escola, sociedade) não é tão necessária se o conteúdo programático já está determinado. O importante é cumprir o programa. ()
- b. A observação do contexto (escola, sociedade) é imprescindível para a adequação em contexto do conteúdo programático. ()
- c. A observação do contexto (escola, sociedade) é necessária para a construção de uma prática integrada com a realidade onde deverá ser inserida. ()
- d. A observação do contexto (escola, sociedade) dispensa o conteúdo programático. ()
- e. A concepção de educador que observa sua realidade é necessária porque para ensinar não basta dominar o conteúdo. ()

A partir de uma análise do que foi anteriormente escrito, marque verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações apresentadas e assinale a alternativa que corresponda ao que você marcou:

A alternativa correta é:

- a) F; V; V; F; V
- b) V; V; V; V; F
- c) F; V; V; F; V
- d) V; F; V; V; V
- e) F; F; F; F; F

3. A particularidade do método dos projetos está na exigência da solução de um problema como fonte de desafio e desenvolvimento de habilidades construtivas. Ao professor cabe balancear os limites e desafios, orientando a auto atividade dos alunos para: incorporar ideias ou habilidades; experimentar algo novo; ordenar atividade intelectual ou atingir um novo grau de habilidade ou conhecimento.

Ao elaborar um projeto, os aspectos mais relevantes a serem considerados são: a) escolha do tema a partir de experiências anteriores dos alunos; b) a atividade do professor deverá ser de especificar o fio condutor que fará com que o projeto ultrapasse a aquisição de informações e se torne instrumento para a construção

de novos conhecimentos e experiências; c) a atividade dos alunos deve se basear num roteiro de investigação e busca de informações; d) deve haver o pressuposto de que aprender é um ato comunicativo.

Tendo em vista o exposto, considere as afirmações a seguir:

- a. A elaboração de projetos não depende de um repertório de atividades pré-determinadas. Durante a execução dos mesmos, podem acontecer _____.
- b. Ao iniciar a execução de um projeto, o professor não oferece atividades prontas, pois tão importante quanto chegar ao objetivo final é construir um _____.
- c. O tema gerador dos projetos precisa passar pelas experiências dos alunos, porque o conhecimento adquirido será _____, e não oferecido ou imposto pelo professor.
- d. O tema gerador dos projetos sempre passa por _____ dos alunos.
- e. Para considerar o conhecimento prévio dos alunos e elencar um tema gerador, o professor necessita ter _____ como um instrumento norteador.

Tendo como referência o texto apresentado, escolha a alternativa que contenha o conjunto de palavras que completem as lacunas das afirmativas indicadas:

- a) Experiências; roteiro de investigação; mudanças; a observação; construído/vivenciado.
- b) A observação; experiências; roteiro de investigação; construído/vivenciado; mudanças.
- c) Roteiro de investigação; construído/vivenciado; mudanças; a observação; experiências.
- d) Mudanças; roteiro de investigação; construído/vivenciado; experiências; a observação.
- e) Construído/vivenciado; roteiro de investigação; experiências; mudanças; a observação.

Seção 2.3

Teoria e prática: diálogos possíveis

Diálogo aberto

Vamos retomar o contexto que temos apresentado para um trabalho de inserção da Educação Musical em uma escola regular. A professora Gisele está com seu planejamento organizado, além de estar desenvolvendo o projeto “Musicar a Escola”, para dialogar com a realidade do lugar onde ela está trabalhando.

Chegou a hora de adequar mais uma questão: a avaliação. E essa questão nos traz um desafio, que é estabelecer um parâmetro para avaliar música musicalmente.

Dentro desta proposta, os alunos do 1º ao 5º ano da escola onde Gisele trabalha precisam ser avaliados para gerar uma nota para o currículo, e os de Educação Infantil precisam de uma avaliação conceitual e ainda de alguma atividade que conste nos portfólios que serão entregues aos pais das crianças.

Durante o bimestre, as crianças foram expostas, durante as aulas, a vivências para desenvolverem noções básicas de parâmetros de som e ainda cantar peças do repertório escolhido para a prática, de forma que os conteúdos foram explorados de acordo com cada etapa do desenvolvimento infantil e cada série.

A avaliação formal, para gerar uma nota e um conceito, foi feita em duas etapas – uma com exercícios feitos em sala, com papel, e outra parte com uma apresentação interna das peças trabalhadas com canto, sendo observados aspectos musicais, como afinação, respiração e fraseado, além de desenvolvimento do sentido rítmico e uma avaliação de ampliação de repertório de apreciação musical.

Qual critério de avaliação você acha que Gisele deverá adotar para quantificar uma nota para constar no boletim das crianças? E como organizar um portfólio com atividades de música?

É possível avaliar música musicalmente? Podemos trazer a discussão sobre avaliação para otimizar a avaliação em música?

Não pode faltar

Tudo o que ensinamos e aprendemos precisa ser *avaliado* para medirmos um resultado final e podermos traçar os próximos passos a serem dados. Nesse sentido, a *avaliação* torna-se um aspecto central de um sistema educacional.

Porém, há uma questão complexa quando abordamos o assunto da avaliação do processo de aprendizagem, que é uma contradição entre o discurso e a prática dos educadores. A avaliação do processo de ensino aprendizagem costuma ter um caráter classificatório e punitivo, exercida de forma autoritária e estanque, ou seja, somente no momento em que é aplicada, fechando-se para o processo de construir o aprender. A ação educativa necessita de uma intervenção e ainda de uma devolução, a partir da observação do processo.

Para abordarmos a questão da avaliação como um instrumento de intervenção para a movimentação de todo o processo de ensino aprendizagem precisamos pontuar algumas perguntas: *por que, para que e como avaliar?* E ainda: *o que é intervir, encaminhar e devolver?*

No ambiente escolar, avaliar significa medir se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados. Porém, educar e ensinar acontece ao longo de um processo, e aqui cabe a pergunta: a avaliação consegue medir os ganhos ao longo do processo?



Refleta

“Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida e de como a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores [...]. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.” (HOFFMANN, 1996, p. 13)



Pesquise mais

Conheça mais sobre o tema da avaliação com a especialista Jussara Hoffman nos links abaixo:

Jussara Hoffmann e Avaliação Mediadora. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg>>. Acesso em: 21 set. 2018.

Jussara Hoffmann em Avaliação: caminhos para a aprendizagem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M>>. Acesso em: 21 set. 2018

Olhando nessa direção, podemos pontuar que é preciso que se construa um sentido de avaliar enquanto processo. A avaliação não pode ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma, pois somente um olhar amplo e com muitos recursos de observação pode possibilitar a emergência de múltiplas competências e de redes de significados. Somente atento ao processo o professor é capaz de analisar, intervir, devolver questões e providências junto a cada aluno.



Refleta

"A avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais." (BORDONI, 2000, p.54)

Eno caso de uma avaliação em Música? Como avaliar musicalmente?

A Música é uma área de conhecimento como as demais. Trilha-se um longo percurso com o aluno até que ele esteja familiarizado com os parâmetros de som e com a expressão musical. É necessário um olhar para as habilidades que vão sendo desenvolvidas ao longo desse processo, portanto, uma avaliação de aspectos musicais, mais do que qualquer outro aspecto observado no trabalho educacional, deve voltar-se ao *processo*, e não somente ao *produto*.



Refleta

“ Em música, a avaliação se dá preferencialmente por meio de um conjunto de atividades práticas que incluem o movimento, a criação, a apreciação e a performance vocal e instrumental. Mas como avaliar as atividades musicais realizadas pelos nossos alunos? Quais critérios podem ser utilizados? O maior desafio é conhecer esse percurso e aplicar os parâmetros de avaliação à produção musical dos alunos ao longo dos anos. O que estamos contemplando ao atribuir conceitos ou notas aos alunos? A correção ou a criatividade? A quantidade ou a qualidade dos produtos musicais? A expressividade ou a técnica? Em que essas escolhas se baseiam? É preciso tomar algum referencial como base para essa tarefa; do contrário, corremos o risco de cometer erros de avaliação que podem prejudicar os alunos. ” (CACIONE, 2016, p. 91)



Pesquise mais

Pesquise mais sobre avaliação em música:

CACIONE, C.E.S. **Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciados em música**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Dissertacao%20Cleusa.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

Contudo, mesmo consciente de que avaliação é um processo, o professor ainda precisa elencar critérios de avaliação. Qual o referencial medidor para que se avalie?



Assimile

Critérios gerais para avaliar musicalmente os alunos (SWANWICK, 2000):

Materiais

Nível 1 – reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2 – identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão

Nível 3 – (*comunica*) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 – analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio

Forma

Nível 5 – percebe (*demonstra*) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 – (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor

Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) ideias críticas e analíticas sobre a música.

Esses critérios gerais servem muito bem para os propósitos de avaliação, embora precisem ser aplicados em contextos musicais específicos. (SWANWICK, 2003, p. 93)

Como pudemos observar no quadro Assimile, há alguns norteadores para a observação da conduta musical dos alunos, porém é necessário que sejam adequados à realidade de cada turma, de cada idade, de cada contexto.

No início de cada ano letivo, por exemplo, é necessário fazer um **diagnóstico** da relação com a música de cada turma. Antes de planejar o que eles devem aprender, é preciso delimitar o que já sabem para traçar planejamentos futuros. Essa avaliação é chamada de **avaliação diagnóstica**.

A partir da avaliação diagnóstica pode-se traçar um programa, as etapas a serem alcançadas, de maneira a promover um melhor aproveitamento para os alunos. E, uma vez delimitado o programa, uma constante observação do processo de aprendizagem de ser realizado. Essa é a avaliação formativa.

Quando pensamos em avaliação formativa sempre nos remetemos a testes e provas, mas a avaliação formativa está principalmente associada ao aprendizado em si. Ela é um componente indispensável da prática pedagógica, porque sua principal função consiste na regulação do processo ensino aprendizagem.

Por meio da avaliação formativa, os professores podem dar e receber um *feedback* dos alunos e do seu objeto de ensino, e isso pode acontecer de diversas formas: verbalmente, linguagem corporal, observação de comportamento, rodas de conversa, trabalho contínuo em sala de aula. No caso da Educação Musical, o próprio comportamento musical já é um grande e valioso indicador para uma avaliação formativa, contudo sempre de acordo com critérios estabelecidos e bem pensados.



Exemplificando

A autora Cleusa Cacione nos traz um exemplo de instrumento processual de avaliação para constante observação do desenvolvimento dos alunos:

“ Para visualizar melhor a produção dos alunos ao longo do ano, proponha que eles façam um portfólio – um álbum, uma pasta, ou um bloco – no qual serão registrados ideias, tomadas de decisões, conceitos trabalhados, sínteses pessoais, pesquisas e outros. Por meio dele, os alunos podem visualizar e avaliar o próprio progresso. [...]”

No processo de construção do portfólio, você deve elaborar questões que levem o aluno a participar das tomadas de decisões, a formular suas próprias ideias, a fazer escolhas e não apenas cumprir prescrições. O portfólio deve ser um instrumento reflexivo e de autoavaliação” (CACIONE, 2016, p. 92 - 93)

Um outro aspecto muito importante para ser avaliado em um trabalho com música é a *apreciação musical*. Veja outro exemplo:



Exemplificando

"Você pode criar um mural das músicas favoritas para fazer o diagnóstico do conhecimento musical dos seus alunos. Monte um breve questionário com perguntas que contemplem aspectos como a instrumentação, o ritmo, os vocais, o estilo e a forma de algumas músicas. Os alunos deverão registrar as respostas no portfólio." (CACIONE, 2016, p. 93)

A partir da análise das respostas dos alunos, pode-se orientá-los no desenvolvimento da escuta musical. Os **indicadores para a apreciação musical** são:

Materiais sonoros: timbres instrumentais e vocais, intensidade, andamento e altura. Ex.: *o vocalista está cantando agudo.*

Caráter expressivo: relacionar o caráter expressivo da música a sentimentos ou sensações. Ex.: *essa música é rápida e alegre.*

Forma: relatar a estrutura das peças associando as partes da música à instrumentação, ritmo etc. Ex.: *essa música é longa porque o refrão repete muitas vezes.*

E, para termos um leque de observação bem completo da conduta musical dos alunos, a avaliação da performance musical também precisa acontecer. No caso das aulas na escola regular, podem-se montar pequenos grupos para cantar ou até tocar, porém sempre com os indicadores para a avaliação sendo observados. Os **indicadores para a performance** são:

Materiais sonoros: os alunos controlam a voz ou o instrumento, mas a performance é irregular e inconsistente.

Caráter expressivo: performance expressiva, com andamento constante e frases bem realizadas

Forma: execução segura e expressiva, o estilo musical é bem caracterizado, por exemplo samba, sertanejo, canção de ninar, etc.

Todos esses aspectos podem ser observados ao longo do processo. É possível realizar anotações desde o início do ano sobre

o desempenho dos alunos e seu desenvolvimento. É um trabalho que requer muita dedicação e tempo, mas pode ser uma ferramenta muito valiosa na elaboração das devolutivas sobre o processo de aprendizagem de cada aluno.

Nesse contexto, educação e avaliação devem andar juntas, promovendo um diálogo entre teoria e prática, pois somente por meio de um acompanhamento contínuo e diferenciado temos condições de verificar se o aprendizado dos alunos está acontecendo em sua forma mais plena e dentro do esperado.

Sem medo de errar

Vamos relembrar a situação problema apresentada nesta unidade: os alunos do 1º ao 5º ano da escola onde Gisele trabalha precisam ser avaliados para gerar uma nota para o currículo, e os de Educação Infantil precisam de uma avaliação conceitual e ainda de alguma atividade que conste nos portfólios que serão entregues aos pais das crianças.

As crianças passaram, no decorrer do bimestre, por vivências e atividades com o objetivo de um desenvolvimento básico da compreensão dos parâmetros de som, matéria-prima da música. E também um objetivo mais profundo e complexo está implícito na prática educativa: tornar as crianças capazes de dar respostas de índole musical às atividades, ao próprio fazer musical em si.

A avaliação formal, ou formativa, para gerar uma nota e um conceito, foi desenvolvida com os seguintes instrumentos: exercícios feitos em sala, com papel, e outra parte com uma apresentação interna das peças trabalhadas com canto, sendo observados aspectos musicais, como afinação, respiração e fraseado, além de desenvolvimento do sentido rítmico e uma avaliação de ampliação de repertório de apreciação musical.

Qual critério de avaliação você acha que Gisele deverá adotar para quantificar uma nota para constar no boletim das crianças? E como organizar um portfólio com atividades de música? É possível avaliar música musicalmente? Podemos trazer a discussão sobre

avaliação para otimizar a avaliação em música? Você acha que é possível avaliar música, comportamento musical? E se acha que é possível, acha que há critérios para isso?

A partir dos conceitos que foram trabalhados nesta unidade, você pode elaborar um caderno de observação dos alunos, por exemplo. Uma observação contínua de cada etapa vencida, cada pequena modificação na conduta musical dos alunos. É possível também a criação de um quadro de apreciação musical, como foi exemplificado na unidade, em que o repertório pode ir sendo ampliado constantemente.

Além do caderno de observação, você pode fazer pequenos vídeos com seus alunos, e assistir com eles, promovendo uma autoavaliação e consciência crítica a respeito do fazer musical.

Com uma conduta assim, de observação contínua, não fica uma falha no diálogo teoria e prática, e pode-se observar com mais dados de realidade o desenvolvimento dos alunos.

Avançando na prática

Portfólio para a Educação Infantil

Descrição da situação-problema

A Educação Infantil tem por praxe o enviar aos pais um portfólio bimestral para que o desenvolvimento das crianças seja medido e acompanhado também pelas famílias. As atividades da aula de música também têm seu lugar nesta prática, porém há a necessidade de explicitar mais as questões de ordem musical que são trabalhadas, de forma que somente desenhos e fotos não são suficientes. Como proceder?

Resolução da situação-problema

Estamos vivendo tempos em que a tecnologia pode estar a nosso serviço. Gravar pequenos vídeos com o celular, semanalmente, e

criar uma plataforma no Youtube, que fique fechada para as famílias, pode ser uma solução para a questão do acompanhamento constante do desenvolvimento musical das crianças.

Além de gravar os vídeos, podemos tecer comentários que elucidem sobre o que foi trabalhado, as habilidades alcançadas, as que estão em desenvolvimento, e as que ainda serão desenvolvidas.

Faça valer a pena

1. “A avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais” (BORDONI, 2000, p. 54). É preciso que se resgate o sentido de avaliar enquanto processo, e cabe à escola e ao professor criar condições para que a avaliação seja contínua.

A partir do texto anterior é correto afirmar que:

- a) A avaliação formativa se dá apenas com um instrumento e em um único momento.
- b) A avaliação é um aspecto central de um sistema educacional.
- c) Para avaliar não é necessário observar o processo contínuo.
- d) Avaliação e processo são aspectos da aprendizagem que não caminham juntos.
- e) Avaliação de aprendizagem é restrita a um só momento: o da prova.

2. A Música é uma área de conhecimento como as demais. Trilha-se um longo percurso com o aluno até que ele esteja familiarizado com os parâmetros de som e com a expressão musical. É necessário um olhar para as habilidades que vão sendo desenvolvidas ao longo desse processo, portanto uma avaliação de aspectos musicais, mais do que qualquer outro aspecto observado no trabalho educacional, deve voltar-se ao *processo*, e não somente ao *produto*.

A partir da afirmação anterior, marque V ou F nas alternativas a seguir:

- a. A avaliação do desenvolvimento musical pode acontecer em um dia de apresentação. ()
- b. A avaliação do desenvolvimento musical acontece a partir da observação contínua. ()

- c. A avaliação do desenvolvimento musical é possível de ser medida. ()
d. Não se avalia desenvolvimento musical, música não é conteúdo escolar. ()
e. Avaliar continuamente não pode gerar uma nota ou um conceito. ()

- a) (F); (V); (V); (F); (F)
b) (V); (V); (V); (F); (F)
c) (F); (V); (F); (V); (F)
d) (V); (F); (F); (V); (V)
e) (V); (V); (F); (F); (F)

3. "No ambiente escolar, avaliar significa medir, segundo algum critério, se os objetivos do ensino foram atingidos. A palavra avaliação nos remete a provas, notas, testes, concursos, os quais nos causam certa apreensão. Mesmo assim, da Educação Infantil à pós-graduação, avaliamos e somos avaliados continuamente, seja pela equipe pedagógica da escola, por exames externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ou outros. A música é uma área de conhecimento como as demais, e existe um longo percurso a ser trilhado. Mesmo nas produções musicais mais simples podemos identificar conteúdos e habilidades, assim como ocorre no desenho e na produção de texto das crianças." (CACIONE, 2016, p. 91)

A avaliação em música é feita através da observação de _____ que se remetem ao _____, _____ e _____ instrumental e vocal, e essa avaliação pode acontecer muito mais observando o _____ ao longo do tempo na trajetória das aulas.

A partir do texto apresentado, escolha a alternativa que contenha as palavras corretas para preencher as lacunas:

- a) Processo; movimento; habilidades; apreciação; performance.
b) Habilidades; movimento; apreciação; performance; processo.
c) Performance; apreciação; movimento; processo; habilidades.
d) Habilidades; movimento; processo; performance; apreciação.
e) Apreciação; performance; habilidades; processo; movimento.

Referências

- BORDONI, T. **Descoberta de um universo**: a evolução do desenho infantil. Belo Horizonte: Linha Direta, 2000.
- BRU, M. **Métodos de Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.
- CACIONE, C.E.S. **Avaliação da aprendizagem**: desvelando concepções de licenciados em música. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Dissertacao%20Cleusa.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.
- CAF. **Música para crescer - Método**
- Kodály**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=35dnR6xNRyU>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CANAL PARABOLÉ. **Alecrim dourado - Villa das Crianças - Heitor Villa-Lobos**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eR2gR_n2jJA>. Acesso em: 20 set. 2018.
- _____. **Se essa rua fosse minha - Villa das Crianças - Heitor Villa-Lobos**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8bXupMMm_g>. Acesso em: 20 set. 2018.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- EDITORA MEDIAÇÃO. **Jussara Hoffmann e Avaliação Mediadora**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBPJQg>>. Acesso em: 21 set. 2018.
- _____. **Jussara Hoffmann em Avaliação**: caminhos para a aprendizagem. 2017. Disponível em: 20 set. 2018. Disponibilidade: <<https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M>>. Acesso em: 21 set. 2018
- Escola da Vila. **Música na Educação Infantil - Escola da Vila 2013**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmlSLPjWsDc&t=114s>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de Música no Brasil**. História e Metodologia. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, M. **Avaliação e planejamento**. A prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- _____. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FRANÇA, C. C. **Hoje tem aula de Música?** Belo Horizonte: MUS, 2016.
- GUÉRIOS, P. R. **Heitor Villa-Lobos**: o caminho sinuoso da predestinação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização dos currículos por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NELSON DE CAMPONAS. **Villa-Lobos para Crianças**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EBH-JAzUVUo>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LOUREIRO, F. A. dos R. **Heitor Villa-Lobos – Guia Prático para piano nº 1: Abordagem pedagógica e proposta de performance**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, 2015.

PAREJO, Enny. **DM Contribuições do desenvolvimento expressivo musical multimodal para o processo de formação do processo e sua prática pedagógica**. São Paulo: PUC, 2001.

PENNA, M. **A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música**. In *Pedagogias em Educação Musical* p. 13-24. Curitiba: IBPEX, 2011.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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

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

VILLA-LOBOS, H. **Guia Prático para a educação artística e musical, 1º volume: estudo folclórico musical**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música/ FUNARTE, 2009.

A relação entre música e outras artes

Convite ao estudo

A música como prática social está presente em diversas culturas, representando os costumes e valores de um determinado grupo populacional que se identificam como semelhantes. A escola, cumprindo uma de suas funções sociais de proliferação dos bens culturais da sociedade, precisa atentar para que em suas práticas estejam presentes as manifestações culturais que representam os interesses da comunidade envolvida e possa também ampliar o capital cultural dos participantes.

Esta unidade apresentará ao graduando os conceitos que relacionam cultura, sociedade, manifestações populares e folclóricas associando o ensino de música com as demais artes que estão presentes nas Bases Nacionais Curriculares para a Educação Básica. Observa-se que atualmente, a atuação do professor de arte, mesmo que com a exigência de formações específicas por área, legalmente possui uma prática polivalente em sala de aula. Cabe ao profissional desta área, obrigatoriamente na Educação Infantil e Fundamental, construir no currículo práticas que envolvam música, artes visuais, dança e teatro. Entende-se por currículo a clareza dos objetivos a serem alcançados, a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, as experiências práticas de aprendizagem e os processos de avaliação, associando estes tópicos aos planos e diretrizes nacionais de educação.

No art. 2, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação está previsto que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar

e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p. 1), além disso, o art. 26 desta mesma legislação, descreve que o ensino das artes tem a intenção de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, especialmente em suas expressões regionais. Destaca-se que a valorização e proteção do patrimônio cultural brasileiro já está presente na Constituição Federal de 1988 nos artigos 215 e 216 (BRASIL, 1988) garantindo o direito da prática destas manifestações.

Para auxiliar as relações entre teoria e prática, nesta unidade serão criadas situações fictícias como deflagradoras para o debate. Inicia-se com a apresentação do contexto: a professora de arte do Ensino Fundamental (Ana) foi responsabilizada em reconfigurar as festas e eventos da escola. Em reuniões de planejamento no início do período letivo, concluiu-se que a escola precisaria de novos modelos para a construção destes momentos, pois avaliou-se que as alunas e alunos já estariam desmotivados em participar e observou-se que a comunidade escolar também não frequentava a escola com a mesma assiduidade nesses eventos.

Para discutir este problema, esta unidade está dividida em três seções: 3.1 A música nas festas populares, 3.2 A música no audiovisual e 3.3 A música e a relação com outras artes.

Seção 3.1

A música nas festas populares

Diálogo aberto

A professora Ana encontra um grande desafio em reconfigurar os eventos da escola. Seguindo o calendário, no primeiro semestre a escola possui três grandes eventos: carnaval na escola, festa junina e festa do folclore. Em avaliação observou-se que a repetição da estrutura da festa e as ações realizadas nestes dias estavam desgastadas. Em todos os carnavais a escola realizava um encontro das turmas, em que cada grupo apresentava alguma performance associada às marchinhas de carnaval. Na festa junina, todos ensaiavam a tradicional quadrilha separados por classes e a festa do folclore tinha um formato de feira de ciências com painéis expositivos sobre as figuras do folclore nacional. Estes modelos tornaram-se mecanizados e afastaram os alunos e a comunidade escolar, apresentando desinteresse em participar destes eventos.

Neste cenário, a professora Ana precisará pesquisar e analisar os conceitos e possibilidades que envolveriam a ampliação da concepção da existência das festas ditas populares, para que a abordagem dessas comemorações na escola alcance um patamar menos estereotipado, e mais pautado na dimensão de valorização das festas, como festas populares, enriquecendo assim, a experiência do aluno em relação a essas festas. Inicialmente é necessário a compreensão de quais componentes que determinam a cultura de uma sociedade e suas implicações educacionais. Também é importante que a professora Ana busque novas referências de manifestações culturais e como elas se articulam dentro de propostas de ensino significativo. As dificuldades também se encontram em articular com os alunos as manifestações que envolveriam a comunidade escolar e aproximassem à participação e construção destes eventos. Trazer relatos dos alunos e suas famílias sobre essas comemorações e vivências anteriores em relação às mesmas podem contribuir para desenhar um caminho deste trabalho. Como isso poderia ser desenvolvido? Como conjugar diferentes olhares para essas comemorações em busca de uma renovação do trabalho sobre essas festas?

Devido à heterogeneidade normalmente encontrada nas unidades de ensino, torna-se importante também a assimilação do termo interculturalidade, como “[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10). Desta forma, para qualquer prática que envolva uma cultura diferente daquela que os sujeitos estão inseridos, faz-se necessário um conjunto de ações que respeitem e valorizem esta cultura, distanciando-se de propostas caricatas e descontextualizadas. Para tanto, os objetivos serão centrados nas possibilidades de construir as relações entre cultura, sociedade e as manifestações folclóricas para uma atuação na Educação Básica. A ideia é promover estas relações para que estejam presentes nas práticas docentes na perspectiva do aprendizado significativo. Esta unidade também tem a intenção de promover a possibilidade da compreensão do profissional da educação para a diversidade cultural e suas implicações escolares e de conceituar a importância do envolvimento da comunidade escolar em respeito à sua cultura, além de desenvolver práticas que envolvam as diferentes áreas das artes em uma atuação intercultural.

Não pode faltar

Diversos são os significados atribuídos à palavra *cultura* ao longo da história. Nas literaturas do século XV, o termo está associado ao cultivo da terra, originando os conceitos que envolvem a agricultura. No século seguinte, amplia-se a ideia do cultivar a terra e os animais, para o cultivo da mente, surgindo as lógicas classistas de cultura, em que somente alguns grupos ou nações teriam condições de desenvolver-se culturalmente. Posterior a este momento, consolida-se o termo cultura vinculando-se às culturas das belas artes, surgindo o ser culto, diferente daquele que “não tem cultura”. Já no século XX, o termo cultura passa a incluir a cultura dita popular, dominando principalmente os meios de comunicação de massa.

Destaca-se que o termo *cultura elevada* em distinção da *cultura popular* pode ser um dos fatores pelos quais, ainda hoje, algumas escolas podem afastar as manifestações culturais regionais, impondo valores e avaliações que não incentivem estes movimentos. Desta

forma, nesta unidade, entende-se *cultura* como um conjunto de modos de vida, similitudes de valores e significados compartilhados por um determinado grupo, vinculado ao seu período histórico. Pierre Bourdieu (1930 – 2002), sociólogo francês, conceitua estes grupos denominando-os como **campo**, sendo um nicho de pessoas que por meio de suas relações criam valores que se tornam senso comum. A acumulação destes valores é chamada por Bourdieu de *capital cultural*, como o acúmulo de hábitos culturais transmitidos através da socialização intergeracional (transmitidos pela família e comunidade entre as diferentes gerações) e/ou por instituições, dentre elas, a escola.



Pesquise mais

Vídeo explicativo sobre Capital Cultural:

UNIVESP TV - 10/06/2011 – D-01 - Capital Cultural – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo&list=PLtulX0qjAw7IKXdx5AnPQNV3GP9d_6gEY>. Acesso em: 23 nov. 2016

Entrevista sobre cultura brasileira:

Manifestações culturais – Antônio Nóbrega – entrevista – Canal Futura – disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjx0J7lL86M>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

A escola como reprodutora de cultura, precisa se atentar ao fato das múltiplas culturas que permeiam os frequentantes desse espaço. Tanto alunos, funcionários e comunidade do entorno possuem um capital cultural que promove determinadas ações criando elementos indentitários. Identificar estes elementos é crucial para uma atuação que possa abarcar as diversidades encontradas no contexto escolar, aproximando os alunos das propostas escolares.

O choque entre culturas se torna bem visível no ambiente escolar, que é compartilhado por milhares de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, constitui-se em um local em que a diversidade faz parte do dia a dia, colocando indivíduos que apresentam origens, preferências, estilos, valores e costumes distintos para compartilhar o mesmo meio. (Diniz; Darido, 2012, p. 177)



Nesta perspectiva, o conceito **intercultural** propõe o avanço desta discussão. Entende-se por interculturalismo como o estímulo para a inter-relação entre diversas culturas dentro de uma mesma sociedade. Estas diversidades possuem raízes específicas, porém, por meio das relações sociais ocorre também o hibridismo desenvolvendo as identidades. "A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAUI, 2008, p. 52).



Assimile

As manifestações culturais são as formas de expressão humana constituídas por linguagens variadas, verbais e/ou não verbais. No sentido de preservação e valorização cultural. Na perspectiva educacional, elas precisam ser preservadas como um dos elementos que constituem a identidade social dos sujeitos. Assim, a atuação pedagógica intercultural analisa as relações de convívio e hibridismo entre culturas diferentes, na intenção de promover a socialização respeitosa e democrática.

Na intenção de promover qualquer manifestação cultural da escola, inicialmente faz-se necessário recolhê-las e refletir quais as possibilidades de trabalho. Estas manifestações estão associadas às tradições de um determinado grupo populacional. Entende-se tradição como um conjunto de elementos culturais transmitidos socialmente tanto materiais quanto simbólicos. Neste campo de pesquisa, Florestan Fernandes (1920-1995) identifica o Folclore como uma das fontes socializadores da infância, sendo assim, o estudo do folclore possibilita a identificação de "fonte de atualização e de perpetuação de estados de espírito e de atitudes que garantem a eficácia dos meios normais de controle social" (FERNANDES, 2004, p. 14).



Assimile

O folclore caracteriza-se pelo conjunto de tradições e costumes populares criando elementos identitários individuais e/ou coletivos, transmitidos intergeracionalmente. Todos os povos possuem suas

crenças, rituais, brincadeiras, objetos concretos e simbólicos, lendas e mitos, entre outras atividades culturais que foram sendo incorporadas ao longo do desenvolvimento da história de cada sociedade cultural.

Para a compreensão de qualquer manifestação folclórica é necessário identificar historicamente seu surgimento, podendo vincular sua prática atual com suas origens. Observe-se que o folclore no Brasil envolve diversas manifestações que encontram na música um dos elementos unificadores, vivenciados pela ligação entre as demais formas de expressão artística, como: dança, teatro, construção de adereços e comidas típicas. A seguir, algumas manifestações culturais brasileiras serão brevemente discutidas.

Uma das possíveis origens da palavra **carnaval** encontra-se no latim significando *retirar a carne*. As comemorações possivelmente são oriundas de festas pagãs que ocorriam desde o 1º Império Babilônico (1728 a.C. – 1513 a.C.), encontrando similaridades com as festas romanas e gregas, associadas nestes casos, ao deus Baco para os romanos e Dionísio para os gregos. Com o crescimento do poder do cristianismo, a igreja oficializou no século XVIII a quaresma (40 dias), período organizado para penitência religiosa, assim os excessos ocasionados nestas festas ocorreriam antes deste período. A quaresma é agendada de acordo com a páscoa, que ocorre no hemisfério sul no primeiro domingo, após a primeira lua cheia que ocorre no outono. Marcada também a páscoa, calcula-se a quarta-feira de cinzas e conseqüentemente o carnaval.

No Brasil, o carnaval surge durante o período colonial, a festa foi introduzida pelos portugueses como o nome de *entrudo*. Observa-se a existência de dois movimentos: *entrudo familiar* caracterizado pela brincadeira realizada entre as famílias de classes sociais privilegiadas dos centros urbanos como um jogo, tendo uma de suas finalidades o entrelaçamento dos convívios sociais; *entrudo popular* realizado principalmente por escravos e as camadas populares economicamente empobrecidas, no qual o jogo consistia em jogar líquidos diversos dentre os participantes. Com a vinda da família imperial para o Brasil, com o intuito de "civilizar" a festa, surgem os bailes no formato

importado da Europa. A partir de 1830 diversas foram as tentativas fracassadas para proibir as práticas dos *entrudos*.

No final do século XIX, surgem no Rio de Janeiro diversos grupos carnavalescos. Grande destaque do período precisa ser dado à compositora Chiquinha Gonzaga, criadora da primeira marcha de carnaval “O abre alas”, “[...] Até então, o carnaval, que viria a representar a nacionalidade brasileira, não tinha música própria. Outras marchas carnavalescas somente seriam gravadas em 1917, o que torna o pioneirismo de Chiquinha em evidência novamente, antecipando-se, portanto, em 18 anos dos demais” (VIANA; ARAGÃO, [s.d.], p. 10). Destaca-se que se encontra no Brasil uma variedade imensa de formas de celebração do carnaval, com ritmos e danças regionais bem distintos, dentre eles: axé, frevo e marchinhas, sendo um material enriquecedor para pesquisa e prática escolar.



Exemplificando

O trabalho escolar relacionado ao carnaval pode buscar elementos dos diferentes carnavais que ocorrem no Brasil e nos demais países em que ocorrem esta festa. A seguir algumas manifestações culturais do carnaval brasileiro por estado:

Manaus (AM): Carnaboi, mesclando a cultura do boi com o carnaval.

Diamantina (MG): blocos de rua executando as tradicionais marchinhas de carnaval.

Olinda (PE): os Boneções de Olinda e o Frevo são elementos tradicionais do carnaval Pernambucano.

Rio de Janeiro (RJ): desfile das escolas de samba e blocos de rua com temáticas variadas.

Salvador (BA): trios elétricos com os principais expoentes da música baiana.

Além do carnaval, diversas são as festas populares folclóricas brasileiras. Uma das mais tradicionais e que possui suas variações em diversas regiões do país é conhecida como **O Bumba Meu Boi**. Esta festa mistura música, teatro e dança, possivelmente originada no Nordeste no final do século XVII, no ciclo do gado, período que

a criação do gado se torna importante centro de transformações econômicas e sociais, tornando-se inspiradora para o surgimento desta manifestação. A história gira em torno de um boi e assume um nome diferenciado nas regiões do país: “[...] Bumba-meu-boi, no Nordeste; Boi-bumbá, na Amazônia; Boi de Mamão, nos estados de Santa Catarina e Paraná; Boi de Reis, nos Espírito Santo; O Boi, no estado de São Paulo. No estado de Alagoas esta festa conservou seu nome de Reisado [...]” (QUEIROZ, 1967, p. 88). A autora Queiroz (1967) sintetiza os momentos que organizam o Reisado:

[...] 1) Entrada do Cavalo Marinho, que é um capitão, cavalgando seu cavalo; dança ao som do canto de apresentação, entoado pelo côro; 2) os Vaqueiros, ao som de uma música que lhes é peculiar, partem em busca do Boi; 3) o coro anuncia a chegada do Boi; 4) entrada do Boi; 5) entrada do Boi; este dança um samba frenético e burlesco, investindo contra os vaqueiros, contra o coro, contra o público; 5) exausto, ou então vítima de mau-olhado, o Boi morre; 6) a tristeza geral se traduz num canto lamentoso muito popular em todo o Brasil [...] 7) o Cavalo Marinho chama o doutor para tratar do Boi e o Capitão do Mato para prender os culpados pela sua morte; 8) chegada do Vigário que vem rezar pelo Boi e que aproveita para realizar o casamento de dois tipo negros engraçados, Catarina e Mateus; têm lugar então cenas cômicas e irreverentes; chegada do Doutor, que também é cômica e apalhaçada; o Doutor ressuscita o Boi, que se levanta e recomeça a dançar; 10) entra o Capitão do mato amarrado na corda que levava para prender o criminoso, e é intensamente vaiado pelo público; 11) dança final por todos os atores, enquanto o coro entoa o canto de despedida. (QUEIROZ, 1967, p 8 -89)

○ **Maracatu** é outro exemplo de manifestação folclórica abarcando atividades de música, dança e teatro. As origens da palavra maracatu possuem matrizes africanas surgidas no período da escravidão. Sua organização está associada ao sincretismo religioso e profano, por meio dos tambores, dança e cortejo ocorrem as representações alegóricas buscando a proteção dos Orixás, fruto das raízes afro-brasileiras. A autora Maakaroun (2005), do ponto de vista organizacional, descreve a Rainha como principal personagem, como um tipo de sacerdotisa dos ritos africanos. Ela é seguida pela

boneca preta como outra divindade simbolizando proteção. Os instrumentos musicais são compostos pelo tarol, o gonguê, o agbe, o ganzá, atabaques e as alfaias marcantes.

O *tarol* também é conhecido como caixa clara, sendo um instrumento de percussão similar à caixa, normalmente um pouco mais aguda.

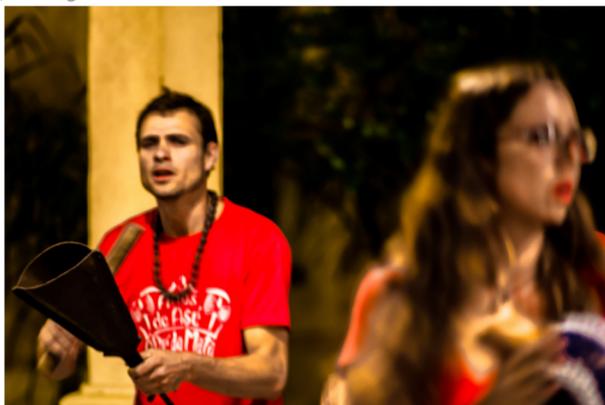
Figura 3.1 | Tarol



Fonte: iStock.

O *gonguê* é um instrumento de ferro composto por uma barra de ferro para o apoio e um tipo de campana, tocado com uma baqueta.

Figura 3.2 | Gonguê



Fonte: iStock.

O *agbe* é composto de miçangas que envolvem uma cabaça.

Figura 3.3 | Agbe



Fonte: iStock.

O *ganzá* é uma espécie de chocalho grade.

Figura 3.4 | Ganzá



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ganz%C3%A1#/media/File:Ganz%C3%A1.jpg>>. Acesso em: 21 set. 2018.

O atabaque é uma variação de tambor para ser tocado com as mãos, muito presente nas cerimônias do candomblé.

Figura 3.5 | Atabaque



Fonte: iStock.

As *alfaias* são tambores graves divididas normalmente em grupos, de acordo com seu tamanho e sonoridade, dando as principais características dos ritmos a serem executados pelo grupo.

Figura 3.6 | Alfaia



Fonte: iStock.

Destaca-se que o Maracatu é dotado de regras para sua realização, apesar de ser transmitida por meio da tradição, exige habilidades específicas para sua elaboração. “O mestre de Maracatu tem de ser autor dos versos que canta e, a cada apresentação tem que oferecer novas composições” (MAAKAROUN, 2005, p. 21). Destaca-se que houve um período que o Maracatu foi proibido, devido à perseguição

das manifestações de cunho afrodescendente. Observa-se também que a prática do Maracatu apresenta diferenças de acordo com a região que é praticada, desde configurações estruturais que se alteram até a própria condução rítmica.

Estas duas atividades folclóricas, como tantas outras, permeiam a interdisciplinaridade, sendo uma forma de organização curricular que articula diversas áreas de conhecimento, criando assim vínculos que possam impulsionar novos saberes. Desta forma, cabe ao docente de arte, a pesquisa constante em fontes variadas, e se possível, vivenciar o máximo de experiências em espaços onde ocorram originalmente estas manifestações, buscando identificar quais os símbolos e signos que o grupo observado constrói ao se envolver com estas práticas.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre o *Maracatu* veja o vídeo **Maracatu de Baque Virado**, que traz mais informações sobre essa prática cultural:

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iF4j747M8Hg&t=107s>>.
Acesso em: 21 set. 2018.

Outra festa muito popular no Brasil é praticada também em diversas regiões do país em diferentes contextos e espaços. Historiadores definem que as **festas juninas** tiveram origem na Europa, entre 4000 a.C. até a queda do Império Romano por volta de 476 a.C. simbolizando a mudança das estações (primavera – verão), era uma festa rural espiritualizada com a intenção de proteger o cultivo. Durante a Idade Média, a festa torna-se cristã, associada aos santos regionais no período entre as estações. Observe que esta festa se tornou popular também nos centros urbanos por diversos fatores, Pierre Bourdieu (1930–2002) descreve os efeitos da urbanização das culturas e tradições analisando as festas no País Basco:

A respeito da transformação da função e da significação da festa e da dança pode-se citar: Em Guipuzcoa, até o século XVIII, a dança, nos dias de festa, não era apenas um simples divertimento, mas uma função social de mais peso. O papel



dos espectadores era quase tão importante como o dos atores. As ideias citadinas sobre a moda fizeram com que as pessoas das famílias importantes, os velhos, as pessoas casadas e os padres não assistissem mais aos bailes das praças, deixando de neles participar como antes; o baile, perdendo sua estatura coletiva, tornou-se o que é hoje: um divertimento para os jovens, onde o espectador não tem mais importância. (BOURDIE, 1999, p. 116)

Importante destacar que as festas juninas foram ganhando significados diversos, deixando suas características exclusivamente religiosas para também poderem ser concebidas culturalmente como uma comemoração pagã. As mídias foram grandes influenciadoras na concepção dos símbolos que constituem a festa junina. A partir das imagens transmitidas, são incorporadas imagens e informações aos receptores construindo um tipo específico de comemoração resignificando-a. Importante ressaltar que caso haja este tipo de festividade no espaço educacional é de grande importância a quebra dos estereótipos do caipira e possa ser desenvolvido a ideia de valorização do cidadão ruralista. Observa-se que algumas redes de ensino não organizam mais em suas unidades as festas juninas, tornando-se comumente festa do folclore, festa Brasileira, entre outras.



Reflita

Existem alternativas para a quadrilha? Quais são as danças brasileiras que representam as identidades culturais nacionais? Estas danças podem também ser utilizadas nas festas escolares, ampliando o significado do evento?

Em 1995, a Comissão Nacional do Folclore recomenda alguns pontos focados na educação que serão sintetizados a seguir:

- Articulação conjunta dos sistemas que organizam a educação nacional.
- Considerar as culturas provenientes das alunas e alunos no planejamento educacional.

- Atuação interdisciplinar.
- Envolver práticas de técnicas de construção de material artesanal e popular.
- Levantamento de dados e canções relacionadas ao folclore nacional com a finalidade de construção de acervo.
- Envolver os representantes das manifestações culturais nos espaços escolares.

Evidente que os pontos apresentados precisam ser desenvolvidos simultaneamente, criando uma rede de ações que visam à preservação do folclore nacional. O conjunto deles discute principalmente a utilização dos elementos culturais das alunas e alunos nos currículos, em respeito às suas diversidades. Sinteticamente, os pontos focam o envolvimento da comunidade escolar no planejamento político pedagógico, na intenção de desenvolver programas democráticos e significativos.

Sem medo de errar

Agora a professora Ana, com a intenção de reorganizar as festas da escola, metodologicamente pode iniciar suas atividades realizando uma pesquisa com as alunas e alunos junto à comunidade escolar, buscando identificar com quais manifestações culturais as pessoas estão envolvidas, desde dados de coleta simples, o repertório musical de mais interesse, os locais de convívio social fora do espaço escolar, as ações mais elaboradas, como buscar trazer representantes destas manifestações para dentro do espaço escolar visando ao diálogo e à construção de projetos educacionais.

Após a identificação destes elementos, pesquisar em fontes variadas os contextos sociais e históricos que constituem estas manifestações. De forma articulada, caso haja a possibilidade, trazer representantes para dialogar com a comunidade escolar visando fomentar os elementos significativos para a prática.

Junto ao planejamento escolar das festas da escola, seria importante que o conjunto de professores envolvessem, antes das

escolhas dos temas e propostas, toda a comunidade escolar como parte do projeto. Considerando a cultura como um movimento contínuo, as próprias concepções festivas podem ganhar novos sentidos e participação.

Em sala de aula, a professora Ana pode desmembrar os elementos que constituem a manifestação escolhida, associando às atividades práticas e vivências corporais variadas junto ao registro. Estas práticas precisam buscar as essências destas manifestações, mesmo que por atividades simples, de forma respeitosa e que não sejam reprodutoras sem sentido dos objetos inspiradores.

Como apresentado teoricamente, as artes se apresentam na cultura de forma relacionada. Em sala, a professora Ana organizará nas práticas visuais a construção plástica dos figurinos, dos objetos cênicos, dos principais símbolos; nos conteúdos musicais: apreciação do repertório, construção dos instrumentos, identificação das principais características técnicas musicais (melodia – ritmo), reprodução do repertório; na dança e no teatro: identificar quais as corporalidades características que constroem esta identidade cultural e reproduzi-las por propostas lúdicas. Observa-se que todas estas atividades serão enriquecidas se elas vierem junto com propostas que envolvam espaços para desenvolver a criatividade livremente.

Sem medo de errar

Não sei tudo, mas tenho condições de aprender!

Descrição da situação-problema

É de grande complexidade para a professora Ana dominar as diversas linguagens artísticas para poder, em sala de aula, desenvolver atividades que possam englobar estas linguagens, tais como: artes visuais, dança, música e teatro. Sendo assim, como ela sozinha atenderia toda a demanda de sua responsabilidade? Destaca-se também a dificuldade que apresentam as estruturas físicas das unidades escolares para vivências corporais.

Resolução da situação-problema

Realmente é um enorme desafio para a Ana construir um currículo de arte que junto aos fundamentos teóricos da cultura consiga abranger todas as linguagens artísticas, de forma que normalmente as formações de docentes em arte se dão por linguagens específicas (licenciatura em artes-visuais; licenciatura em dança; licenciatura em música; licenciatura em teatro). Neste cenário, faz-se necessário que a Ana articule com a comunidade escolar pessoas que possam auxiliá-la.

Na perspectiva de extrema importância de atuação profissional da professora como pesquisadora, as propostas que irá aplicar terão de buscar soluções criativas que produzam materiais artísticos de acordo com as habilidades técnicas e sociais apresentadas pelas classes. A exemplo disso a professora inicialmente precisa analisar quais seriam estas habilidades e interesses artísticos dentro de seus grupos, organizando objetivos pedagógicos associados a estes dados.

Importante ressaltar que devido à heterogeneidade das salas de aula, as alunas e alunos apresentam habilidades distintas, podendo então serem aproveitadas nas suas diferenças. A professora Ana não dança, mas o aluno José sim! Neste sentido, os projetos escolares que possibilitam a participação de sujeitos diferentes, cria espaço para que as habilidades individuais possam ser utilizadas em prol dos objetivos dos grupos.

Nos contextos em que não é possível encontrar nenhuma pessoa competente para auxiliar nos projetos de arte, faz-se necessário a articulação do corpo docente e sua gestão para a criação de programas de formação continuada com temas específicos e pessoas convidadas, visando à melhoria da qualidade efetiva dos projetos de arte.

Destaca-se que o ensino e aprendizado acontece dialeticamente, tanto nas alunas e alunos quanto no corpo docente. Assim, quando as professoras e professores assumem o papel de pesquisadores, ingressam no universo processual junto com os seus aprendizes, e nesta perspectiva, independentemente dos resultados estéticos finais da produção, ambos desenvolverão significativos aspectos cognitivos e sociais.

Faça valer a pena

1. São diversas as manifestações culturais que compõem a identidade brasileira. Em suas diferenças, elas coexistem compondo uma série de saberes transmitidos intergeracionalmente, trazendo elementos que podem ser analisados com a finalidade de compreender os valores que o grupo observado possui.

O conceito INTERCULTURALIDADE propõe uma abordagem das diversas culturas, baseada em qual princípio?

- a) As culturas são imutáveis, determinando os valores de cada povo.
- b) O convívio das diversas culturas acontece de forma unilateral.
- c) É fundamental o respeito e o convívio democrático entre as diferentes culturas.
- d) É fundamental o distanciamento entre as diferentes culturas.
- e) As culturas são mutáveis, porém não se relacionam.

2. As festas populares são parte das representações culturais manifestadas por determinado grupo social. Sendo oriundas de fontes variadas, ao longo do tempo vão criando novos significados. Festas consideradas pagãs ao longo da história tornaram-se religiosas e festas religiosas, influenciadas por fatores externos, também se reconfiguram constantemente à medida que novas relações socioculturais são estabelecidas.

Quem define culturalmente quais os símbolos que compõem as festas populares e como eles se articulam culturalmente com o contexto?

- a) A legislação educacional.
- b) A escola.
- c) O governo.
- d) Os atores sociais.
- e) Os folcloristas.

3. O MARACATU e o BOI (os nomes específicos da festa do boi são dados regionalmente) são manifestações culturais muito expressivas no Brasil. Composta de vários elementos, intergeracionalmente são transferidos os valores e costumes ao longo do tempo, reconfigurando os sentidos da festa, porém mantendo determinadas tradições.

Quais são as linguagens artísticas que compõem estas manifestações culturais?

- a) Música, dança e teatro.
- b) Música, dança, teatro e artes visuais.
- c) Música e dança.
- d) Música.
- e) Música, dança, teatro e tecnologia.

Seção 3.2

A música no audiovisual

Diálogo aberto

A professora Ana acabou de se graduar em Licenciatura e após sua contratação em uma escola de Educação Básica de sua cidade, irá lecionar a matéria de artes nas classes do Ensino Fundamental I e II. Seguindo orientações da LDB de 1996 junto às Bases Curriculares Nacionais, faz-se necessário organizar os conteúdos que aborde as diversas linguagens artísticas, promovendo o aprendizado significativo de suas alunas e alunos.

Sua ideia deflagradora partiu em utilizar a música como elemento base para associação das linguagens audiovisuais e cênicas (dança e teatro). Ana em seus estudos concluiu que devido aos avanços tecnológicos é possível observar a forte influência audiovisual nos comportamentos sociais, diretamente também alterando as relações de ensino e aprendizado no contexto escolar e na educação não formal (proposta de ensino fora do quadro de organização institucionalizada e legislativa escolar em qualquer nível). Segundo a autora Shimiti, “[...] nada melhor que aproveitarmos recursos visuais para a fixação e incorporação de conteúdos no trabalho com crianças” (SHIMITI, 2003, p. 5).

Neste mesmo cenário, a unidade escolar de Ana todo ano realiza uma apresentação dos projetos artísticos da escola. Em reunião de planejamento, foi discutida a possibilidade deste projeto estar associada à realização de um festival de curtas metragens produzidos pelas alunas e alunos da escola. Assim, a professora Ana ficou responsável por organizar e dirigir os grupos. Acrescenta-se que os curtas precisariam apresentar elementos corporais como dança e teatro associados ao aprendizado musical.

Desta forma, Ana necessita se aprofundar nos conceitos que envolvem a utilização e função dos recursos tecnológicos dentro

dos espaços de ensino e como eles podem auxiliar e motivar o aprendizado. Então, como desenvolver propostas de criação artística para que o material gravado apresente elementos musicais e cênicos produzidos pelas alunas e alunos?

Nesta seção, os principais objetivos visam analisar os elementos que vinculam a utilização de recursos audiovisuais, associados ao ensino de música, dança e teatro, além da própria avaliação dos registros e do resultado final do projeto. Por meio de atividades vinculadas à criação de projetos audiovisuais utilizando como objeto de gravação as linguagens artísticas variadas.

O aprendizado também busca compreender a expansão e as relações causadas pelo uso das tecnologias como ferramentas significativas no contexto educacional. Os teóricos discutem que estes elementos de forma articulada, associado aos processos de ensino, e estimular a criatividade e o potencial artístico expressivo dos graduandos.

Não pode faltar

É possível abordar as discussões que envolvem as tecnologias digitais como um fenômeno social influenciando as relações e comportamentos de forma significativa, desde setores administrativos, econômicos, educacionais, até na vida cotidiana. À medida que ocorre um avanço tecnológico e ele se torne disponível ao mercado de massa, os recursos oferecidos por essa tecnologia é absorvido pelos usuários, tornando-se uma ferramenta incorporada na cultura.

O conceito que engloba estas tecnologias é denominado como TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), sendo os métodos e equipamentos (computadores, celulares e tabletes) utilizados para processar informação e comunicar. Destaca-se que historicamente a humanidade sempre necessitou desenvolver novas ferramentas para superar ou facilitar desafios apresentados para a sobrevivência da espécie, segundo Kensky (2007):



Desde o início dos tempos, o domínio em determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. (KENSKY, 2007, p. 15).

Nas décadas de 1910 a 1940, a tecnologia audiovisual começa a ser utilizada como fonte de comunicação e informação. O rádio e os projetores se tornam ferramentas de difusão de conhecimento, sendo incorporados em alguns contextos educacionais, junto ao uso de livros. Em 1960 ocorre o advento expansivo do uso do tape, com a possibilidade de difundir informações gravadas em vídeo e com a difusão das televisões.

Figura 3.7 | Videotape



Fonte: <<https://morguefile.com/search/morguefile/1/videotape/pop>>. Acesso em: 21 set. 2018.

Com a popularização dos computadores na década de 1990, altera-se bruscamente as estruturas administrativas de organização e armazenamento de informações, pelo uso dos computadores domésticos. Observa-se que nos espaços escolares, inicialmente o computador foi utilizado como instrumento gerencial sem perspectiva de atingir todo o seu potencial educacional, usado mais

precisamente na organização das documentações e avaliações escolares, ou seja, nas estâncias administrativas.

Em meados dos anos 1990, com a popularização da internet, a informação ganha novas possibilidades. Sorj (2003) salienta em seus estudos que “a informática representa a capacidade de armazenar, organizar e processar uma quantidade enorme de informação num espaço ínfimo e numa velocidade que praticamente elimina o tempo, revolucionando a capacidade humana” (SORJ, 2003, p. 36). Por fim, no século XXI, a internet móvel cria a era da interatividade, em que os equipamentos portáteis possibilitam que a informação e comunicação aconteça em qualquer lugar e hora. Como consequência, surgem novos elementos influenciando as relações sociais, de trabalho e de mercado.

Braga (2013) ressalta que atualmente essas tecnologias podem estar integradas no cotidiano, principalmente dos moradores dos centros urbanos, a ponto de que pessoas que não possuem estes recursos ficam impossibilitadas de envolver-se em diversas estâncias do convívio social e mais especificamente em determinadas áreas de atuação profissional. Acrescenta-se a existência de diversos debates que envolvem o direito de permanecer desconectado fora do tempo delimitado de trabalho.

Associado aos conteúdos programáticos do ensino de artes no contexto da Educação Básica ou espaços de trabalho Não Formais, junto ao planejamento a ser realizado pela professora Ana, a seguir será discutida a utilização da música como fio condutor no ensino, entrelaçando temas das artes audiovisuais, da dança e do teatro.



Refleta

Refleta sobre as possibilidades da música integrada às demais artes diante do trabalho a ser desenvolvido no âmbito escolar. Como essa relação pode ser estabelecida? Quais os limites?

Inicia-se esta discussão entre música e audiovisual definindo o que seriam as TRILHAS SONORAS. Carrasco (2010) analisa que comumente vincula-se à trilha sonora exclusivamente as músicas existentes nos

vídeos, porém, destaca-se que todos os sons envolvidos na peça audiovisual compõem em sua totalidade a trilha. Segundo este autor, as trilhas podem ser categorizadas em três grupos:

- Os diálogos existentes na obra (gravações envolvendo as falas).
- Os sons do ambiente (ruídos constituindo a Paisagem Sonora que será discutida ao longo do texto).
- As músicas da obra audiovisual.

Ao longo do tempo se observou que a música não seria apenas um complemento da cena criando um ambiente dramático. Esta lógica pode ser associada ao período em que o cinema era mudo e a música era executada ao vivo simultaneamente às projeções, nas quais as peças executadas variavam de acordo com o musicista e o espaço de exibição. Segundo Carrasco:



A totalidade de um filme compreende a sua trilha musical e o resultado desse filme enquanto obra artística é único. Com outra música, seria outro filme, pois sua trilha musical é parte de sua articulação poética. A música deixa de ser vista, portanto, como um adereço e passa a ser entendida como parte de sua composição, articulando-se com todos os outros elementos que o compõe, sonoros e visuais, em uma peça unitária. (CARRASCO, 2010, [s. p.]

Nesta perspectiva, a música surge como auxiliador dos elementos narrativos, sendo assim, compõem junto ao texto e as imagens, a narração do enredo conectando-se às ações, personagens, ambientes e contribuindo às caracterizações e estados emocionais das cenas. Não é garantido que o espectador perceba conscientemente de forma automatizada as músicas da cena, normalmente a conexão acontece inconscientemente, já que os diálogos prendem a atenção. A linguagem sonora também auxilia nas relações de tempo e movimento das cenas, em que as velocidades das ações podem ser assimiladas com maior facilidade por sua associação com o movimento musical.

Carrasco (2010) analisa que uma das técnicas mais utilizadas para a associação da música e a dramaturgia é nomeada de leitmotiv

(palavra de origem alemã: motivo condutor). Inspirada na técnica de composição operística wagneriana (Richard Wagner, 1813 – 1883/ compositor romântico alemão), o leitmotiv consiste na escolha de um tema musical utilizado de forma recorrente na obra audiovisual, vinculando-se com algum personagem específico e/ou com a ação dramática ou elemento narrativo.



Exemplificando

O clássico filme **Tubarão** (*Jaws*) de 1975, dirigido por Steven Spielberg, possui um *Leitmotiv* possível de ser escutado nas cenas de possível ataque do tubarão, provocando um ambiente de suspense. A trilha sonora foi composta por John T. Williams. Além de Tubarão, esse compositor é responsável pelos filmes: E.T. – O extraterrestre (1982), A lista de Schindler (1993), os três primeiros episódios da série Harry Potter, entre outros.

Importante ressaltar o videoclipe como outra produção envolvendo diretamente a associação de imagens gravadas com a produção musical. Os autores Nercolini e Holzbach (2009) marcam a indústria fonográfica e a linguagem televisiva como os estruturadores do videoclipe nos seus planos estéticos e culturais. No fim dos anos 1970, a ideia de criar uma imagem de uma banda ou artista para divulgação em massa impulsionaram a utilização do videoclipe como ferramenta de promoção dos álbuns musicais inéditos. A televisão, anterior ao advento da internet residencial, foi a responsável pela divulgação dos videoclipes realizando acordos com as produtoras do que seria divulgado, incentivando o consumo de massa de determinados artistas.

Citado anteriormente, a Paisagem Sonora é definida como o conjunto de sons, tanto naturais como produzidos pela humanidade compondo a identidade de um ambiente. Nos anos 1960 iniciou-se um projeto dirigido pelo compositor R. Murray Schafer (Canadá) pretendendo estudar os ambientes acústicos, motivados pelas mudanças causadas pela forte industrialização e o avanço da tecnologia. Nas práticas audiovisuais e/ou educacionais, a Paisagem Sonora representa a escolha de determinados sons que representam um ambiente sonoro para serem analisados e desenvolvidos artisticamente.

Como exemplo de aplicação pedagógica dos princípios da Paisagem Sonora, inicialmente é preciso a sensibilização e compreensão dos sons como elementos identitários que juntos compõem um ambiente. Nas praias, florestas, savanas e cidades são produzidos sons próprios advindos de fontes variadas, naturais e/ou humanas, podendo ser percebidas tanto individualmente como mescladas. Pelo uso da corporalidade, de instrumentos musicais e/ou recursos tecnológicos, sugere-se aos grupos de estudantes que busquem reproduzir estes sons e a partir destes materiais, organizar e produzir novas obras artísticas.



Pesquise mais

Sugestão de leitura:

SCHAFFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. UNESP, 1997.

Retomando que a proposta do projeto da mostra de vídeos está associada à produção artística da escola, a professora Ana e suas alunas e alunos precisam desenvolver, como parte do projeto, qual o conteúdo a ser gravado. Neste cenário, são sugeridas duas ideias de estilos de produções audiovisuais: o vídeo de dança e o curta metragem. Faz-se necessário levantar referências variadas a partir de elementos culturais trazidos pelo grupo, desta forma, terão mais condições de produzir um material significativo e motivador.

A música e a dança possuem relações íntimas de coexistência. Um dos elementos que constroem a música é o ritmo. Na dança, o ritmo corporal impulsiona os movimentos em sequência construindo a performance artística. Diversos educadores inspirados nas metodologias de educação ativa, organizaram estruturas pedagógicas que partem de vivências corporais para o aprendizado musical. A ideia propõe a desconstrução histórica da dicotomia entre corpo e mente, ampliando a perspectiva que de forma globalizada, os indivíduos desenvolvem habilidades e competências associada aos valores da cultura do contexto inserido.

Segunda a autora Strazzacapa (2001), quando citamos a dança no contexto escolar, diversos questionamentos surgem na mente relacionados aos diferentes estilos existentes e quais se aplicam ao contexto escolar. A autora observa que independente do estilo escolhido, o fundamental é estimular o desenvolvimento integral do indivíduo. Acrescenta-se que utilizando de materiais interculturais significativos às alunas e alunos, criam-se espaços valiosos para o desenvolvimento da expressividade e criatividade.

Como prática corporal, Strazzacapa (2001) ressalta que seu aprendizado perpassa a imitação. O aprendizado utiliza de técnicas de imitação, desde movimentos como o andar e o saltar, até a execução de técnicas específicas de dança como Ballet, Jazz e Danças Brasileiras. Os conteúdos escolares, visando estimular a criatividade e autonomia, precisam garantir que exista a possibilidade de cada aprendiz desenvolver seu potencial criador, estimulando também sua postura crítica.

E. J. Dalcroze (Áustria, 1865-1950) devido às mudanças sociais ocasionadas no final do século XIX, também inspirados nos ideais da educação de massa, desenvolveu exercícios de ensino musical que partem da escuta associada à utilização do corpo. Além do aprendizado musical, a ideia propõe a possibilidade dos aprendizes também se expressarem emocionalmente durante essas vivências. Os exercícios podem ser criados a partir dos objetivos dos professores, considerando o nível técnico, os contextos inseridos e as estruturas físicas e materiais existentes. Também são propostos momentos de imitação e criação guiados pelo professor em sala, tanto para os conteúdos rítmicos, quanto para os melódicos e harmônicos.

Destaca-se que segundo Marques (1997), os conteúdos de dança nas escolas não devem ser regidos por metodologias estruturalmente rígidas, distanciando-se do contexto e potencial sociocultural dos indivíduos. As atividades precisam almejar “uma maneira múltipla e sistêmica de conectar conhecimento, as pessoas e suas realidades sociais, políticas e culturais, o que, acredito, nos possibilitaria viver neste mundo dentro de uma perspectiva diferente” (1997, p. 25). Os mesmos princípios podem ser utilizados na escolha dos conteúdos musicais, por

meio de atividades que possam contribuir positivamente, de maneira globalizada, ao indivíduo e sua socialização.

Propostas de apreciação de vídeos também auxiliarão para fomentar o debate e ampliar as referências estéticas. Igaya (2007) discute que a escolha do repertório é um dos elementos que constituem a identidade do grupo, na medida em que as pessoas se identifiquem com o modelo apresentado, surge o espaço potencial de contribuição de novos elementos de análise. Evidente também que cabe ao profissional da educação apresentar novos repertórios musicais e de dança, buscando a abertura da compreensão da diferença e o convívio com a diversidade.

Por meio de propostas de criação coletiva, mesmo que partindo de brincadeiras corporais bem difundidas como o siga o mestre, o grupo de aprendizes pode produzir material artístico para ser gravado no vídeo de dança, utilizando uma sequência de movimentação corporal acompanhada ou não de trilha musical. Destaca-se a existência do videodança, em que a criação da movimentação corporal está diretamente ligada às ferramentas técnicas e da linguagem da produção audiovisual, se divergindo do vídeo de dança, no qual somente é gravada a performance produzida, não considerando estes aspectos. O vídeo de dança e a videodança não estão associadas à sua duração, sendo produzidas em formatos variados: curta e longa metragem.



Assimile

O vídeo de dança é uma obra que grava uma performance de dança não considerando necessariamente os aspectos e técnicas da linguagem audiovisual semelhante a um registro. O *videodança* é uma performance que foi especificamente construída para ser gravada como uma mescla de duas linguagens distintas: a dança e o audiovisual.

Além do projeto do vídeo de dança, outra proposta sugerida é a gravação de curtas metragens, nas quais as alunas e alunos podem contribuir em diversas áreas do projeto: criação e composição, enredo, figurino, sonorização, apoio técnico, edição, entre outros.

Como uma das atividades de criação do curta metragem, a preparação dos atores pode estar vinculada aos jogos teatrais com o objetivo de estimular conteúdos ligados a uma dramaturgia no geral.

A relação entre música e teatro, assim como na produção audiovisual, transita pelo desenvolvimento da sonoplastia, composição da trilha e a rítmica corporal dos atores.

Nesse contexto, há musicalidade do e no teatro, já que há a produção de música na sonoplastia, nos sons, silêncios e ruídos produzidos pelos atores em cena e por outros elementos como cenário, figurino, adereço. Note-se que no teatro contemporâneo a sonoridade dos ambientes urbanos, em espetáculos ao ar livre serve como musicalidade ao espetáculo. Além disso, há o conjunto de todos esses elementos sonoros que constituem a musicalidade do espetáculo em si e que se integra a especificidade do acontecimento teatral. (SACHET; NETO, 2011, p. 47)

Cabe ao profissional da educação, quando optar por desenvolver um trabalho associado às linguagens cênicas, observar os seguintes elementos:

- O que conceitua e diverge uma peça de teatro e um curta metragem.
- Quais as referências estéticas e/ou teóricas a serem utilizadas na produção.
- Quais os conteúdos e as funções destes conteúdos no contexto escolar.
- Quais as técnicas e procedimentos para a produção.
- Quais as possibilidades estruturais que viabilizarão o projeto.

As atividades cênicas dentro da sala de aula visando à valorização do processo de ensino, inicialmente tem como objetivo estimular a expressão artística, a percepção sensorial e espacial e as relações sociais. Com propostas motivadoras, a construção das cenas de

forma coletiva será organizada pelo professor, assumindo o papel de mediador das ideias e vivências. Acredita-se que as estruturas democráticas de criação surtem efeitos positivos na resolução de conflitos sociais. Destaca-se que atribuir funções ao grupo para a realização de forma autônoma estimula-se o potencial criativo, expressivo e de liderança.

Como proposta pedagógica para o desenvolvimento de peças teatrais, Spolin (2007) avalia que a utilização dos jogos teatrais (brincadeiras que envolvam algum tipo de encenação), além de desenvolver tecnicamente os estudantes, no contexto social/escolar, podem contribuir para a vida cotidiana principalmente nos aspectos relacionados à resolução de conflito. Como proposta pedagógica, a autora divide as estruturas dramáticas em três categorias: onde, organizando o ambiente em que a cena ocorrerá; quem, definindo as características das personagens que cometerão as ações; o quê, concretizando quais serão as ações. Estimulados pelo foco (desafio, tema e proposta deflagradora da ação), o grupo jogando, associado ao improviso, desenvolve a ação dramática.



Assimile

A eficiência do aprendizado musical significativo é favorecida por propostas de vivências corporais associadas ao estímulo da percepção sensorial, independentemente do nível de ensino.

A composição e estruturação final do que será gravado ocupa o maior tempo no processo de criação da obra. Ao longo das propostas de criação, é possível que o grupo (ou parte dele) perca o interesse no projeto e/ou não seja possível sua conclusão por alguma complexidade de organização ou técnica. Nesta perspectiva é fundamental a flexibilidade no projeto e constante análise da prática e consequentemente do planejamento.

Os processos de ensaio tradicionalmente nos espaços escolares costumam ser repetitivos, mecanizados e descontextualizados culturalmente nos ambientes de ensinamentos escolares. Um aprendizado em arte enfadonho pode distanciar os sujeitos do fazer artístico, assim, a utilização de atividades lúdicas e/ou jogos, motivam,

dinamizam e promovem espaços de liberdade e prazer nos processos de aprendizagem.

Para a gravação é necessário verificar as possibilidades estruturais de qual TIC será mais eficiente. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2016), verifica-se no Brasil que 94% da população possui celular. Observa-se que não é possível definir quais as marcas e o potencial tecnológico dos aparelhos, porém, o celular aparentemente pode ser uma ferramenta técnica possível para as gravações em diversas unidades de ensino. Devido às tecnologias variarem é importante também que haja testes técnicos e metodológicos para que não existam complicações de compatibilidade das gravações nos softwares de edição.

Os trabalhos pedagógicos que envolvem projetos buscam deslocar os aprendizes ao centro de todo o processo. Qualquer conteúdo educacional pode adquirir relevância à medida que os sujeitos atribuam sentido nas suas ações, sendo fruto de uma teia de relações socioculturais.

O planejamento é fundamental para a eficiência da organização do tempo. Porém, as flexibilidades das metodologias eleitas são essenciais devido à heterogeneidade existente nos contextos educacionais. Se nas vivências forem observadas o afastamento das alunas e alunos, é importante que o mediador compreenda os motivos concretos deste desinteresse e reorganize seus fundamentos e procedimentos.

Sem medo de errar

A professora Ana, com a finalidade de desenvolver projetos audiovisuais em suas turmas na aula de arte, precisa iniciar suas atividades pesquisando quais os principais fundamentos que tratam das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar como um fenômeno social. Para o planejamento da utilização de recursos tecnológicos (material de gravação, edição e exibição) inclui-se também a avaliação das condições estruturais para a efetivação desta prática.

Após esta primeira etapa, a professora Ana junto às suas turmas, organizará as propostas que serão gravadas, buscando utilizar ferramentas decisórias motivadoras e democráticas. O registro de todos os momentos das aulas (diário de campo, gravadores, pequenas anotações), podendo

ser feito exclusivamente pela professora ou coletivamente, auxiliará na avaliação final dos procedimentos documentando as razões das escolhas procedimentais e conceituais da produção audiovisual do projeto.

As atividades que englobam o ensino de música associadas às diversas linguagens artísticas, utilizando de propostas dinâmicas, lúdicas e corporais, no âmbito da interculturalidade, podem proporcionar maior significância nas ações pedagógicas. O ensino se torna mais motivador, interessante e emancipador.

Os vídeos terão a oportunidade de representar as questões identitárias do grupo e servirão também de objetos para estudos posteriores. O ensino técnico tradicional das artes não costumava valorizar autonomia no aprendizado, assim, repensar os modelos e práticas enrijecidas da escola tradicional favorece a participação e o desenvolvimento global dos aprendizes. Ao organizar o dia da mostra, Ana terá que verificar os projetores e os recursos de som. A divulgação autorizada na internet pode ser uma ferramenta que ameniza a necessidade de grandes espaços de exibição. Porém, envolver a comunidade escolar dentro da escola também contribui positivamente para que a escola corresponda com suas funções sociais.

Avançando na prática

O planejamento é fundamental

Descrição da situação-problema

Como a professora Ana pode desenvolver projetos de dança e teatro para gravações audiovisuais em salas diferentes simultaneamente? Além de que normalmente as salas de aulas possuem números elevados de alunas e alunos? Por fim, quem irá editar todos os vídeos?

Resolução da situação-problema

Inicialmente o trabalho de projetos requer organização e registro constante. Antes de sua aplicação, a professora

Ana precisa conhecer e analisar profundamente quais as possibilidades existentes no seu contexto profissional. A partir disso, identificar quais serão as ferramentas metodológicas que serão mais eficientes. À medida que ela for atribuindo funções aos aprendizes, simultaneamente diminui suas próprias obrigações com o projeto.

Organizar propostas corporais, com projetos ou não, provavelmente necessita de espaço físico além do existente dentro da sala de aula tradicional lotada de mesas e cadeiras. No caso da impossibilidade de utilizar outro espaço, os vídeos poderiam ser executados como projetos de animação com desenhos ou esculturas.

O trabalho com grupos grandes é mais complexo em propostas educacionais com viés de estimular a autonomia. Principalmente com a ideia de desenvolver um centro de interesse em comum. Sugere-se o envolvimento das demais disciplinas do currículo, agrupando elementos multidisciplinares no projeto, já que os temas transversais podem ser uma alternativa temática para as produções. Destaca-se que agregar a comunidade escolar auxilia o fortalecimento e efetividade das ações. Importante observar quais são os potenciais individuais e coletivos de cada grupo e a partir disso desenvolver planejamento.

Faça valer a pena

1. As ferramentas primitivas feitas de pedras e madeiras eram os recursos que auxiliavam principalmente para a caça e colheita. Destaca-se que uma mesma ferramenta poderia ser usada em diferentes contextos. Outro avanço significativo foi o domínio do fogo, possibilitando inclusive a construção de novas formas de objetos utilizando ossos.

O texto-base introduz melhor o desenvolvimento de qual alternativa?

- a) Da agropecuária.
- b) Da sociedade grega.
- c) Da tecnologia.
- d) Da comunicação.
- e) Da culinária pré-histórica

2. A internet móvel é um fenômeno social que alterou diversos comportamentos. A rede interativa produzida possibilita o acesso à informação e comunicação em qualquer lugar e hora, basta estar conectado. Pelo uso da internet, pode haver a possibilidade de deslocar as alunas e alunos do papel de meramente receptor de informações, para um espaço de descobertas, interesses, pesquisa e aprendizado, fomentando a formação de sujeitos críticos.

Este texto prevê qual o melhor tipo de atuação dos aprendizes usuários da internet?

- a) Passiva
- b) Autônoma
- c) Condicionada
- d) Desorientada
- e) Altruísta

3. As trilhas sonoras fazem parte dos componentes das obras audiovisuais. Além de criar um ambiente sonoro, as trilhas servem para auxiliar a narração fornecendo elementos sensíveis e factíveis de interpretação. O *leitmotiv* é uma técnica de composição musical envolvendo a utilização de temas que caracterizam um personagem, ambiência e/ou ação.

No contexto escolar, qual alternativa não é uma proposta de educação musical vinculada diretamente ao conceito leitmotiv?

- a) Jogos que possuem o objetivo de estimular a memória musical.
- b) Atividades de percepção auditiva melódica, rítmica e de timbres.
- c) A utilização de temas conhecidos na criação e encenação de musicais.
- d) A composição de paródias pode ser uma atividade interessante, já que propõe a transformação de elementos já conhecidos pelos aprendizes em novas criações.
- e) A construção de instrumentos utilizando material alternativo.

Seção 3.3

A música e a relação com as outras artes

Diálogo aberto

A professora Ana teve a ideia de organizar na sua unidade de ensino de Educação Básica uma exposição de arte. A primeira etapa do projeto inicial seria produzir com suas alunas e alunos pinturas em tela e organizar um evento de exposição, convidando a comunidade escolar a visitá-la. Desta forma, Ana apresentou para a classe a proposta e a maioria dos integrantes acharam-na interessante e se demonstraram entusiasmados.

Um dos primeiros desafios de Ana é pesquisar objetos deflagradores que servirão de referências para o centro temático do projeto. Ana se organizou para consultar a classe e levantar sugestões, porém, também pensa ser importante levar algum material que sirva para introduzir o debate, instigando o interesse e a curiosidade do grupo.

Evidente que a professora já sabe a importância da utilização de elementos culturalmente reconhecidos pelos aprendizes. Assim, provavelmente Ana ao escolher alguma abordagem metodológica e estética para a criação das obras de arte, precisa criar espaços onde o grupo possa se colocar e ressignificar suas propostas. A construção do planejamento pedagógico do projeto torna-se mais efetiva coexistindo com a possibilidade de constante avaliação e flexibilidade, associada aos procedimentos e objetivos.

Durante a exposição, foi decidido pelo grupo que ocorra simultaneamente à exposição um vernissage (inauguração de exposições de obras artísticas), desta forma, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas para a organização deste evento. Algumas alunas e alunos da classe, mais interessados em organização de eventos, disponibilizaram-se a pesquisar e produzi-lo. Foi decidido que seria interessante ocorrer, além da própria exposição das telas, um momento de Sarau durante a vernissage.

Seria a oportunidade de expor simultaneamente um segundo projeto paralelo de literatura e música organizado por outra classe da mesma professora.

Neste cenário, a professora Ana encontra o desafio de organizar o conteúdo programático de arte que gere produções de obras artísticas e que busque utilizar elementos inspiradores e procedimentos significativos com linguagens artísticas distintas para suas alunas e alunos. Para subsidiar o assunto, a presente seção traz como objetivos o estudo dos teóricos que discutem estes elementos artísticos de forma articulada, associado aos processos de ensino, bem como o estimular a criatividade e o potencial artístico expressivo dos graduandos para desenvolver projetos pedagógicos.

Não pode faltar

A professora Ana decidiu associar o projeto das pinturas das telas ao ensino de música. Em seus estudos constatou que a cor é um elemento historicamente utilizado metaforicamente no contexto musical desde o período barroco. Mesmo que indiretamente, o uso de imagens visuais foi comumente utilizado como ferramenta de comunicação, exemplificando alguma característica musical, exemplo: sons escuros e claros, timbres metálicos e opacos, as notas auxiliares de um acorde denominadas cores, propondo analogias multissensoriais para reflexão. R. Wagner (1813–1883, Alemanha), principalmente em suas óperas, contribuiu profundamente com as suas propostas de produção conceituadas nas ideias vinculadas à sinestesia dos elementos artísticos.

Especificamente associado à pintura, Basbaum (2002) considera que a música serviu como estímulo, colaborando com o surgimento de diversos movimentos de arte no século XX. Dentre seus grandes expoentes, tiveram dois pintores que possuíam uma relação intensa entre música e pintura em sua produção: Vassily Kandinsky (1866 –1944) e Paul Klee (1879 – 1940).

O primeiro, foi um pintor russo considerado o percussor da pintura abstrata no ocidente, iniciando no começo do século XX seus estudos de arte não figurativas. Em 1911, o

livro *Do espiritual na arte*, torna-se referência e inspiração de diversos artistas envolvidos com aspectos sinestésicos para estudo e composição de suas obras. Destaca-se que Kandinsky manteve estreitas relações com Arnold Schoenberg (1874–1951, Suíça), deixando clara a intencionalidade de que suas pinturas incorporassem a não materialidade das obras musicais; e associando seus conceitos com a composição estruturada das harmonias dodecafônicas desenvolvidas por A. Schoenberg.

Kandinsky, em suas pinturas, também reconhece o tempo – duração como um elemento da obra pictórica fazendo analogia ao tempo e duração das notas, melodias, sons e ritmos. Segundo (FICAGNA, 2014), sinteticamente, Kandinsky estrutura sua teoria da seguinte maneira:

Kandinsky estrutura a morfogênese de sua teoria das formas levando em conta a temporalidade dos elementos (o ponto como a forma temporal mais concisa, a extensão da linha como duração, etc.). Por outro lado, Kandinsky propõe também transcrições visuais de fragmentos musicais, ressaltando a natureza visual da própria partitura. (FICAGNA, 2014, p. 194)



Pesquise mais

Sugestão de leitura do livro:

KANDINSKY, V. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A ideia do abstracionismo compreende a reconstrução da realidade utilizando de materiais subjetivos priorizando a expressão dos sentimentos, resultado de diversas vanguardas expressionistas, surgiu em um período histórico de mudanças sociais significativas relacionadas com a 1ª Guerra Mundial junto aos novos adventos tecnológicos. A arte abstrata não utiliza a representação concreta de objetos compreendidos como reais, ela propõe novas estruturas desconfiguradas de composição.



Assimile

O movimento **expressionista** pode ser identificado em diversas manifestações artísticas de diferentes linguagens. Seu auge aconteceu aproximadamente no começo do século XX. Distintos dos impressionistas que buscavam a objetividade no desenvolvimento de suas obras, os expressionistas prezavam pelas representações subjetivas buscando a reflexão individual dos artistas.

Destaca-se que na obra de Kandinsky estão presentes diversas analogias de conceitos musicais discutindo aspectos visuais, exemplificado na utilização de acordes (conceito musical referente a sobreposição de notas diferentes que devem ser executadas simultaneamente) para analisar a construção da linha em um plano:



Sabendo que o ponto é uma unidade complicada (suas dimensões e sua forma), podemos imaginar facilmente a avalanche dos acordes que se produzem no plano por uma multiplicação progressiva de pontos mesmo que os pontos sejam idênticos e como essa avalanche se estenderá, e, em seguida, pontos de desigualdade crescente, quanto as suas dimensões e as suas formas forem projetadas no plano. (KANDISNKY, 1997, p. 31)



Pesquise mais

Entrevista sobre a exposição realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em São Paulo, apresentando obras de Kandinsky, seus contemporâneos.

Kandinsky - Tudo começa num ponto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CScnjqV-Oyk>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

O segundo pintor, Paul Klee (1879–1940), nasceu na suíça em uma família de musicistas, em que, desde a infância frequentava aulas de violino e posteriormente também iniciou seus estudos de pintura, obtendo a carreira de musicista e de artista visual. Segundo Felicissimo e Jardim (2013), as inovações musicais do início de século XX, junto

ao movimento expressionista, despertou seu desejo de buscar novas estéticas. Assim como Kandinsky, apropriando-se de conceitos musicais em seus estudos, " [...] Klee começou por demonstrar como várias linhas paralelas se combinam para formar padrões simples, a que ele chamou "ritmos estruturais", formados por linhas verticais e horizontais que se cruzam" (FELICISSIMO; JARDIM, 2013, p. 49). Na perspectiva musical, o ritmo é a organização do som através do tempo, assim, ao utilizar o termo ritmo para descrever o processo criativo, sugere-se que a construção da obra pictórica de Klee parte da ideia que a combinação de linhas é realizada vinculada a um determinado tempo.

Figura 3.8 | Exemplo 1 de linhas paralelas em Paul Klee, **Insula Dulcamara**, 1938



Fonte: <<http://www.sai.msu.su/wm/paint/auth/klee/klee.insula-dulcamara.jpg>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

Figura 3.9 | Exemplo 2 de linhas paralelas em Paul Klee, **Fish Magic**, 1925, The Philadelphia Museum of Art



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2c/Fish_Magic.JPG>. Acesso em: 1 fev. 2018.

Acrescenta-se que a música expressionista buscava novas formas de utilização dos elementos que se contrapusessem ao romantismo. Foram desenvolvidas técnicas composicionais (atonalismo e dodecafonismo) que buscavam a distorção das formas e intensificar a expressão do interior do artista, não necessariamente utilizando a representação objetiva.



Vocabulário

O autor Dourado (2004) define:

Atonalismo: estrutura composicional que não utiliza a estrutura tonal tradicional como ferramenta. Busque ouvir as peças do compositor Alan Berg (Áustria, 1885 – 1935)

Dodecafonismo: técnica composicional que utiliza da definição de doze sons elaborando séries a partir da escala cromática (escala com 12 notas com intervalos de semitons). Busque ouvir as peças do compositor Arnold Schoenberg (Viena, 1874 – 1951).



Pesquise mais

Videoaula dos movimentos musicais no início do século XX Univesp TV. Cursos Unesp - História da Música II - Aula 9 - Movimentos de Vanguarda no Século XX – 1

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=msjBICHmKy8>>. Acesso em: 24 set. 2018.

Felicissimo e Jardim (2013), analisando aspectos composicionais do compositor brasileiro Silvio Ferraz (São Paulo, 1959), observam que o despertar do processo composicional pode surgir por elementos extramusicais. A utilização do desenho auxiliaria na organização das ideias composicionais correspondentes à espacialidade da linguagem pictórica e à dimensão sonora do discurso musical. Neste caso, a partitura representa a simbiose entre a espacialidade e o gesto musical.

Retomando o projeto da professora Ana, ressalta-se que a apresentação das grandes obras artísticas da história da humanidade,

junto a sua contextualização histórica, pode ser utilizada como ponto de partida para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Neste texto está exemplificado um momento da história da arte, no qual é evidenciado as proximidades analógicas dos artistas de linguagens distintas que aderiram aos movimentos expressionistas. Na abordagem teórica, eles podem ser utilizados como exemplo de técnica de produção de arte com aspectos conceituais de criação multissensoriais.

A utilização dos artistas expressionistas como disparador do debate não precisa representar o modelo estético a ser produzido pelas alunas e alunos. A ideia é utilizá-los como referências conceituais, e a partir disso, desenvolver releituras significativas para a criação da obra artística final. Como outro exemplo nesta perspectiva, em contextos mais contemporâneos, o Hip Hop é um movimento cultural que engloba diversas interfaces do uso das linguagens artísticas diferentes. Independente do repertório musical ou visual, a partir de alguma escolha estética significativa, é relevante que possam ser desenvolvidas propostas significativas de aprendizado e criação artística, contextualizadas socioculturalmente.



Exemplificando

Documentário retratando a história do Hip Hop no Brasil:

Documentário Nelson Triunfo O Pai Do Hip Hop Nacional Oficial Completo Em HD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oTxTunZFNTc>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Os procedimentos pedagógicos após a escolha de um tema de projeto precisam ser planejados com antecipação. Com a intenção de organizar uma exposição, a professora Ana entende que no dia do vernissage é necessário que as obras estejam concluídas, acarretando uma data pré-programada para a finalização do processo. Evidente que isso não justifica procedimentos que acelerem abusivamente os processos das alunas e alunos; inicialmente o importante é somente atentar o grupo sobre essa situação do calendário. Na medida em que todas as pessoas envolvidas estiverem entusiasmadas pelos objetivos estabelecidos, criam-se nos sujeitos mais âncoras motivacionais auxiliando na conquista das metas.

No contexto escolar, a autora Alves (2008) discutindo a possibilidade do uso da literatura de cordel, na perspectiva de ele possuir elementos de identidade da representação cultural, analisa as questões que envolvem a sua utilização no contexto escolar:

Dessa forma, o texto de cordel pode ser usado como um meio, um recurso a mais para a interlocução do aluno com a sociedade. O cuidado que se deve ter é de apenas não tomar esse trabalho na escola como um mero pretexto para uma abordagem puramente gramatical ou mesmo literária, mas sim discuti-lo em toda a sua riqueza, que envolve não só as questões acima, mas também contextuais, o que serve de ponto de partida para a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos do nosso país. (ALVES, 2008, p. 106)

A autora ressalta que os textos inclusos nas salas de aula não devem ser simplesmente analisados pelo viés gramatical e/ou puramente utilizados como modelos para reprodução, em contraponto, o estudo “deve ser visto pelas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações, pela relação que pode estabelecer com outros textos ou mesmo com a realidade do mundo” (ALVES, 2008, p. 106). As interpretações dos textos também requerem relações interdisciplinares, sendo que a leitura é vista como resultado da interpretação de mundo do leitor, assim, diversos são os elementos que embasam a compreensão do texto.



Assimile

O estudo do cordel possibilita a leitura do mundo descrito pelas perspectivas dos poetas, e transpostos ao contexto escolar, também podem ser utilizadas como ferramenta de expressão e comunicação das alunas e alunos, onde serão produzidos textos que representam elementos indenitários e culturais dos aprendizes. Uma educação voltada para a análise crítica dos contextos socioculturais. Entenda melhor o conteúdo a partir da matéria abaixo.

Matéria feita na Casa do Cordel para o programa Momento Cultural.

O que é cordel?

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AbjQgBLLmqw>>.
Acesso em: 1 fev. 2018.

E também: Literatura de Cordel e Xilogravura

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYQ9qcokiDo>>.
Acesso em: 31 fev. 2017.

Destaca-se que diferente do cordel (escrito - recitado), existe o repente que é executado de forma exclusivamente oral e cantada, em que os cantores e os violeiros cantam seus versos acompanhados por instrumentos. Existe a característica do improviso, sendo que a criação dos versos acontece no momento da execução, baseados no tema e denominados de "mote", diferente do escritor de cordel, que desenvolve a sua escrita reservadamente. Importante compreender que ambos possibilitam a execução oral da obra, desta forma, a leitura perpassa a musicalidade construída por um tempo, uma métrica, uma entonação e/ou melodia, pela prosódia e entonação.



Refleta

O RAP (*Rhythm and Poetry* – discurso ritmado constituindo um gênero musical de origem estadunidense das comunidades negras urbanas como um dos elementos da cultura Hip Hop) também é um estilo musical que possui similaridades com o cordel. A partir do poema escrito, o cantor recita os versos de forma musicada, utilizando de temas regionais e associados aos contextos sociais. Associado ao repente, existem nos contextos do Hip Hop a batalha de rappers, no qual disputam seus versos improvisando em público.

Retomando o projeto da professora Ana, suas alunas e alunos podem a princípio buscar identificar na literatura de cordel referências que identifiquem a cultura de uma sociedade ou uma crítica social, em seguida realizar a leitura em voz alta buscando verificar as influências na

interpretação entoada levantando dados de análise, baseados na audição da obra. Pode ser proposto a escolha de temas que façam referência a alguma realidade social e dinâmicas para a construção dos versos.

As atividades em grupo facilitam na construção de projetos artísticos escolares. As diferenças dos sujeitos trabalhando juntos, porém, com funções diferentes de acordo com suas potencialidades, pode favorecer que as competências individuais específicas sejam valorizadas pelo próprio grupo, gerando confiança e motivação. Observa-se também que as dificuldades poderão ser mais facilmente sanadas com o auxílio dos companheiros, já que além do docente, outras pessoas podem ensinar e/ou apresentar referências e perspectivas diferentes.

Por fim, o último tema abordado no projeto é a poesia na música popular brasileira. Este objeto de estudo vincula-se à literatura de cordel essencialmente pela existência do texto escrito como sua base elementar e o ritmo da leitura construindo a comunicação e a expressão. Evidente que o cordel é uma estrutura literária específica, diferente da poesia na canção brasileira que consiste no uso de qualquer poesia, independente da sua estrutura, para musicá-la criando a obra artística.

Observa-se que a construção de projetos distintos dentro de uma mesma classe (cordel – poesia na música popular brasileira) requer organização e planejamento específico. Já que a professora Ana precisa se dividir em dois temas simultaneamente, os grupos precisam desenvolver mais autonomia em relação à pesquisa e execução, também constituídos por menos pessoas, acaba sobrecarregando os sujeitos com funções mais variadas. Em contraponto, devido à heterogeneidade de interesses das alunas e alunos, a variedade de temas contribui fornecendo mais opções de assuntos, o que possibilita mais escolhas significativas.

Inicialmente é importante nas práticas que envolvam uma performance com apresentação pública, garantir que haja um espaço de confiança e segurança, buscando dar sentido e motivação para esta ação. É possível que as alunas e alunos ao se submeterem a algum tipo de exposição desconfortável e traumática, possam distanciar-se de futuras atividades artísticas. Esta análise não descarta que existem estratégias pedagógicas para buscar sanar as inibições individuais, porém, é importante garantir que as propostas se pautem no respeito às diferenças de cada aprendiz.

Neste panorama, algumas alternativas podem ser aplicadas no contexto escolar:

- Inicialmente buscar integrantes da classe que já toquem e/ou cantem junto aqueles que possuem interesse em executar as performances.
- As performances em grupo auxiliam positivamente nas inibições individuais.
- A escolha do repertório, como um elemento identitário, precisa estar em acordo com os contextos socioculturais.
- As gravações das canções em formato de clipes são mais facilmente aceitas comparadas com as performances ao vivo.
- Criar ambientes em que todas as pessoas se sintam seguras e confortáveis, favorecendo a expressão e criação.

A canção, associando verso e música, está presente em diversas experiências humanas, constituída por uma rede de elementos culturais, tornando-se um rico objeto de análise de fenômenos sociais. O autor Moraes (2000) destaca que “[...] a canção é uma expressão artística que contém um forte poder de comunicação, principalmente quando se difunde pelo universo urbano, alcançando ampla dimensão da realidade social” (2000, p. 203). O mesmo autor salienta que para analisar a canção, é importante observar que ela foi feita para ser cantada, assim somente a análise textual e/ou musical não compõem dados suficientes sem a observação da performance.

Sinteticamente, Moraes (2000) descreve as relações que precisam ser consideradas nas análises:



Deste modo, parece que a compreensão do binômio melodia-texto seja a forma mais indicada para se ter como referência, sobretudo porque trata-se, na realidade, da estrutura que dá sentido à canção popular. Mas isso não basta, é preciso perceber a capacidade sonora dessa estrutura incorporada aos movimentos históricos e culturais. Na verdade, deve-se perceber como se instituem as relações culturais e sociais em que se acomodam



elementos de gestação de uma dada música/canção urbana e da vida do autor, pois, como já vimos anteriormente, elas produziram e escolheram uma série de sons e sonoridades que constituem uma trilha sonora peculiar de uma dada realidade histórica. (MORAES, 2000, p. 219)

Os grupos podem escolher e reproduzir um repertório já existente e/ou comporem para a exposição. Evidente que caso não haja nenhum integrante com as habilidades musicais para a composição, a utilização de paródias e/ou busca de auxílio na comunidade escolar são alternativas facilitadoras. Atualmente é possível encontrar na internet diversos sites com *playbacks* musicais que servirão de base para o canto. Importante, neste caso, a realização de uma pesquisa sonora ampla, buscando arquivos que possuam qualidade de gravação e timbres, favorecendo a performance final.

Para o dia do evento, a professora Ana precisa se preocupar em organizar um cronograma que esteja bem esclarecido para todas as pessoas envolvidas; verificar o equipamento técnico; buscar auxílio da comunidade escolar para a recepção e montagem do evento; garantir a criação de um espaço acolhedor que possa verificar obras artísticas que valorizem os processos de ensino e os contextos socioculturais.

Organize os boxes seguintes no local do texto em que você considerar mais adequado, inclusive alterando a ordem se preferir.

Sem medo de errar

A professora Ana na intenção de desenvolver projetos de educação artísticas que envolvam a música e as artes visuais e a literatura, poderá começar seu planejamento buscando quais as referências de obras que se relacionam com essas linguagens. Essas obras vão fornecer elementos de análise, seguido de pesquisa bibliográfica fundamentada. A pesquisa precisa levantar elementos suficientes com perspectivas variadas para poder dar suporte às demandas pedagógicas diversas.

Após a pesquisa, Ana poderá construir um projeto pedagógico de apresentação dos temas para as turmas. A apresentação do tema a

ser trabalho, relacionando-se a um formato que interesse aos alunos, contribui para que as atividades desenvolvidas sejam mais significativas para os alunos e os aproximem dos assuntos trabalhados.

Observa-se que de acordo com a faixa etária ou nível de escolarização, as propostas precisam atender às demandas cognitivas e afetivas, por ambientes de liberdade, criação e expressão. Além da apresentação de referências variadas para estimular a produção das alunas e alunos.

O planejamento precisa considerar os recursos técnicos, estruturais e materiais para as obras. Os contextos escolares apresentam facilidades e dificuldades muito variadas de acordo com os contextos socioculturais. A análise prévia destes elementos proporcionará o desenvolvimento de um projeto mais efetivo, na perspectiva de alcançar seus objetivos prévios.

Observa-se a importância de que não ocorram somente simples reproduções mecanizadas das obras disparadoras dos temas. Elas podem ser utilizadas de referência para serem transformadas em objetos inspiradores para a criação de novas composições artísticas, assim, o planejamento do projeto também precisa ser flexível para atender às diversidades de interesses e competências das alunas e alunos.

Por fim, ressalta-se que envolver a comunidade escolar auxiliará a professora Ana organizar e dirigir os grupos artísticos, buscando suprir as demandas técnicas de cada linguagem artística. Retomando a importância de atribuir funções distintas visando processos de ensino que almejem a autonomia e a interculturalidade.

Avançando na prática

Não tem espaço na escola!!!

Descrição da situação-problema

As estruturas físicas tradicionais escolares possuem implicações no desenvolvimento de projetos de arte que

envolvam vivências artísticas de linguagens variadas. As salas costumam não estar acusticamente preparadas para que os sons e ruídos não criem uma poluição sonora que dificulte o convívio entre os grupos dificultando projetos que envolvam a música.

Na intenção de amenizar este complexo cenário, quais seriam as alternativas possíveis para amenizar este panorama?

Resolução da situação-problema

Esta é uma situação complexa dos sistemas escolares, principalmente em relação ao ensino de dança, teatro e música. Algumas alternativas de procedimentos podem ser efetuadas pela professora Ana:

- Inicialmente, incluir nos debates do corpo docente, junto à comunidade escolar, relacionados à importância e fundamento do ensino de arte.
- Buscar articular com a gestão a possibilidade de uma sala para o ensino de artes que esteja localizada em um local na escola onde os sons e ruídos não trouxessem tantos danos.
- Organizar horários de ensaio articulados com os demais professores.
- Buscar desenvolver propostas de projetos interdisciplinares e/ou multidisciplinares.
- Efetuar um cronograma muito bem estruturado, prevendo os possíveis dias que ocorreram mais sons e ruídos durante as aulas.

Evidente que o docente sozinho não conseguirá sanar esta situação sozinho, de forma articulada é necessário estimular uma cultura em que os sistemas de ensino se apropriem e valorizem o ensino de arte em seu amplo potencial produtivo e cognitivo.

Faça valer a pena

1. As analogias sinestésicas preveem a utilização de diferentes sentidos para a construção de uma narrativa. Nesta perspectiva, apresenta-se a seguinte afirmação:

- Fui ontem a um show muito especial! Era minha banda predileta e fiquei impressionado com a sonoridade produzida. Um colorido de sons alternados de acordo com a troca de instrumentos de base da banda. O brilho dos temas tocados pelos metais não sai da minha cabeça!

As analogias sinestésicas citadas no texto-base são referentes a que elementos?

- a) show - banda
- b) sonoridade - instrumentos
- c) sonoridade - colorido
- d) colorido - brilho
- e) banda - metais

2. [...] Klee foi considerado um dos pioneiros na investigação de modelos de criação, propondo estabelecer uma interface entre as linguagens da música e da pintura. Vários dos conceitos utilizados pelo artista foram aproveitados como ferramentas de análise para a música do século XX (FELICISSIMO; JARDIM, 2013, p. 50).

Baseado no texto-base, os trabalhos desenvolvidos por Paul Klee podem ser usados em que tipo de proposta pedagógica?

- a) No ensino de arte focado nas fases do desenvolvimento, respeitando as habilidades e competências de cada sujeito de acordo com sua faixa etária.
- b) No ensino de arte/música, buscando compreender as obras musicais dos compositores românticos.
- c) No ensino de arte com perspectivas de mesclar linguagens artísticas variadas para o desenvolvimento de projetos.
- d) No ensino de arte com a intenção de desenvolver habilidades técnicas artísticas, principalmente na pintura à tinta óleo.
- e) No ensino de dança e artes visuais, já que a dança está diretamente vinculada ao ritmo.

3. O ensino de artes visuais tem predominado nos espaços escolares. Porém, legalmente está previsto a existência da obrigatoriedade de os currículos abordarem linguagens artísticas variadas. Desta forma, as

unidades de ensino com o auxílio de suas gestões precisam desenvolver programas que revertam este panorama.

Qual alternativa descreve melhor a perspectiva que os concursos públicos para professores da Arte na Educação Básica precisam possuir?

- a) Questões que tratem de forma equilibrada os temas que estão presentes nos currículos nacionais obrigatórios: artes visuais, música e dança.
- b) Questões que tratem de forma equilibrada os temas que estão presentes nos currículos nacionais obrigatórios: música, artes visuais e teatro.
- c) Questões tratando dos conceitos de ensino e aprendizado das artes visuais, assim, não haverá conflitos, mantendo tradições conservadoras do ensino de arte na escola.
- d) Questões que tratem de forma interdisciplinar o ensino de arte e que busquem equilibrar os conteúdos exigidos dentre as diferentes especificidades das linguagens artísticas.
- e) Questões que abordem exclusivamente os aspectos pedagógicos gerais, sem a necessidade de abordar conceitos de arte.

Referências

- ALVES, Roberta Monteiro. Literatura de Cordel: por que e para que trabalhar em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**, ano II, v. 4, n. 4, Sergipe, 2008
- BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: Reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BASBAUM, S. R. **Sinestesia, arte e tecnologia**. SP: Annablume, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CANDAUI, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CARRASCO, N. **Trilhas: o som e a música no cinema**. ComCiência, n. 116, 2010
- DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. **Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar**. Motriz: Revista de Educação Física, p. 176-185, 2012.
- DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. Editora 34, 2004.
- FELICISSIMO, R.; JARDIM, G. R. **Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas**. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 47-70, jun. 2013.
- FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do bom retiro**. Pro-posições, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.
- FICAGNA, A. R. **Entre o sonoro e o visual: a composição por imagens**. Tese de Doutorado: Unicamp - Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Música, SP, 2014.
- GALVÃO, Ana Maria de O. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Artes Médicas, 1998.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/sintese_coef_var_ods.shtm>. Acesso em: 27 set. 2018.
- IGAYRA, Susana Cecília. Discutindo o Repertório Coral. In: **Encontro Anual da ABEM**, v. 16, 1996. Disponível em: <http://www.academia.edu/6638189/Discutindo_o_Repert%C3%B3rio_Coral>. Acesso em: 8 fev. 2017.

- KANDINSKY, V. **Ponto e linha sobre o plano**. Martis Fontes, SP, 1997.
- KENSKY, V. M. **Tecnologias e Tempo docente**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.
- MAAKAROUN, Eugenia de Freitas. **Dissertação de mestrado**. Maracatu: ritmos Sagrados. UFMG. 2005.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. Motriz, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.
- MIRANDA, J. L. et al. **Teatro e a escola**: funções, importâncias e práticas. Revista
- MORAES, J. G. V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. CEPPG, n. 20, p. 172-181, 2009.
- NERCOLINI, M. J.; HOLZBACH, A. Videoclipe em tempos de reconfigurações. **Revista FAMECOS**, v. 16, n. 39, p. 50-56, 2009.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Sociologia e Folclore - O Bumba-meu-boi, Manifestação de Teatro Popular no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 2, p. 87-97, 1967.
- SACHET, K. C. C. Estudo Comparativo da Relação Música e Teatro nas Estéticas Teatrais de Brecht e Bob Wilson. **Revista O Mosaico**, 2011.
- SHIMITI, L. M. **Regendo um coro infantil**: reflexões diretrizes e atividades. 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Regendo_um_coro_infantil.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.
- SORJ, B. **A Luta Contra a Desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. Brasília – DF: UNESCO, 2003.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007
- STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Cadernos Cedes, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.
- VIANA, Janaína Pereira; ARAGÃO, Daniela Pedreira. **Abre alas**: subversão e inovação em Chiquinha Gonzaga. [s.d.]
- WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001. Mimeografado.

Práticas musicais em sala de aula

Convite ao estudo

Toda criança tem direito a uma educação ampla, que lhe garanta o acesso às diferentes linguagens utilizadas pelo homem, cujas expressões incluem-se também a linguagem visual, musical e corporal. A criança tem o direito de aprender a se expressar por meio dos sons.

O educador musical inglês, John Paynter (1972), concebe o ensino da música e das outras artes como uma educação da sensibilidade, que precisa ser alimentada de modo igual às outras linguagens, pois os méritos atribuídos às habilidades e discursos mentais, são, em geral, desproporcionais aos dos sensíveis. De que modo, então, a música pode ser trabalhada significativa e expressivamente com crianças, e, ao mesmo tempo, guardar relação com as necessidades das diferentes faixas etárias?

Desde o final do século XIX a linguagem musical tem sido ampliada e modificada. Seus códigos foram alargados, o ruído e os sons do ambiente passaram a fazer parte da obra, maneiras inusitadas de tocar os instrumentos tradicionais foram incorporadas às composições, efeitos vocais, como riso, sussurro, grito, foram absorvidos pelos compositores, os registros dessa “nova música”, conhecida por música contemporânea, teve que ser modificado para atender às necessidades das novas criações.

O ensino da música também passou por modificações. No início do século XX, com a visão de educação ampliada, o ensino da música passou a ser direito de todos e, paralelamente, novas abordagens compuseram o cenário do século. Émile

Jaques-Dalcroze (Áustria), Edgar Willems (Bélgica), Zoltán Kodály (Hungria), foram alguns dos educadores, denominados como educadores da primeira geração, que estiveram à frente dessa mudança. Anos mais tarde, a música contemporânea foi reconhecida como indispensável. Os educadores-compositores Joachim H. Koellreutter (Alemanha/Brasil), John Paynter (Inglaterra), George Self (Inglaterra), Murray Schafer (Canadá) são referência de tal prática, sendo os últimos conhecidos como educadores da segunda geração. A chegada da abordagem dos educadores da primeira geração no Brasil se deu pelas mãos de professores e músicos que tiveram contato com essas propostas.

Em 1971, a Lei n. 5.692, durante o governo militar, instituiu a polivalência no ensino de artes, ou seja, um único professor era responsável pelas quatro linguagens artísticas – artes plásticas, desenho (hoje dança), música e teatro, mas o que ocorria na prática é que cada professor atuava segundo sua formação. Já em 1996, a reforma da LDB reconhece o ensino das Artes e suas especificidades, sendo obrigatoriedade escolar.

Em 2008, a Lei n. 11.769, altera a Lei n. 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Entretanto, o que se verifica é que muitas escolas não oferecem música ou a disponibilizam dentro de uma visão polivalente.

A diversidade cultural é reconhecida por vários países que compõem a ONU. Na segunda metade do século XX os países começaram a refletir a respeito de suas diversidades e também “das minorias étnicas, religiosas e linguísticas” (LINS, 2012, p. 116). No Brasil, a preocupação com a diversidade resultou na discussão dessa temática e sua inclusão nos Parâmetros Nacionais Curriculares, que reconhece um Brasil étnica e culturalmente heterogêneo e desigual “no que tange à distribuição da riqueza e ao acesso a bens de serviço que constituem os índices do desenvolvimento humano” (Idem) e promove a convivência pacífica de etnias e culturas.

A escola convive com diferenças religiosas, variados estilos de vida e desigualdades sociais e também com a intolerância de diferenças culturais. Nas palavras de Lins “o documento celebra a convivência pacífica dos diferentes grupos étnicos e culturais, ao mesmo tempo em que aponta os limites da democracia racial brasileira. A escola, por sua vez, é tratada como espaço onde se pode cultivar e colher os frutos da diversidade” (Idem).

Há ainda que se apontar os diferentes tipos de organização sonora. São diferentes gêneros musicais, escalas, timbres, combinação de sons que coexistem na atual sociedade, mas que nem sempre são veiculados pela indústria de consumo, entre eles a música experimental. Quanto mais ampla for a experiência musical da criança e do jovem, mais sensível ela será a sons que não fazem parte de seu repertório e de sua cultura. O professor precisa estar aberto a conhecer e levar para a sala de aula o maior leque possível de sons e assim dar o direito a seus alunos de acessar diferentes universos acústicos.

Nesse sentido, os conteúdos desta unidade trarão os conhecimentos necessários para o aluno desenvolver planos de aula desenvolvidos para prática de música no ambiente escolar, bem como a compreensão do histórico e da importância da inserção deste elemento como componente curricular na Educação Básica.

Seção 4.1

Música na educação infantil

Diálogo aberto

Retomando o pensamento de que é direito de toda a criança desenvolver suas potencialidades em diferentes linguagens, incluindo a música, pergunta-se: como trabalhar música com bebês e com crianças muito pequenas? O que propor? O que tocar? O que cantar? Como cantar? Qual o repertório adequado?

Uma situação que ocorre com certa frequência nas escolas é a solicitação, por parte do diretor ou coordenador, para que o professor de artes visuais desenvolva conteúdos de música em suas aulas, já que muitas vezes, as escolas não dispõem de professores especializados em educação musical, Patrícia, por exemplo, ministra a disciplina de Artes Visuais para alunos do Fundamental I. A escola em que trabalha abriu turmas para a Educação Infantil e precisa que ela desenvolva parte dos conteúdos das aulas de música de uma sala formada por 6 bebês e mais quatro salas: uma com 10 crianças de 2 anos, uma com 12 crianças de 3 anos e outras duas salas com 15 crianças de 4 e 5 anos cada uma. A professora, após fazer um levantamento sobre a temática e as possibilidades de trabalho, observou que é possível desenvolver algumas estratégias de criação musical a partir de jogos e atividades corporais, podendo assim, atender o escopo inicial das aulas de música nesta faixa etária.

Esta seção está estruturada para que seu conteúdo dialogue com a situação apresentada e possa ancorar o professor em sua prática na Educação Infantil, e contribua com subsídios para que o futuro professor tenha as condições necessárias para a construção de práticas de ensino e de projetos musicais, para assim, solucionar problemas, tomar decisões e elaborar suas propostas.

Não pode faltar

Na linha de pensamento da antroposofia, ciência criada por Rudolf Steiner, o desenvolvimento do ser humano é caracterizado

por ciclos de sete anos, analisados de maneira holística, isto é, os mundos físico (corpo), psicológico e espiritual (eu) formam uma unidade e estão relacionados com o desenvolvimento do querer, do sentir e do pensar. O querer é desenvolvido por atividades com o corpo, o sentir, por meio de atividades artísticas e o pensar, por meio da imaginação, contos de fadas, mitos até atingir o pensamento abstrato. Assentado nessa concepção, o médico e psiquiatra alemão Bernard Lievegoed (1994), apresenta uma visão geral dos anos iniciais da vida humana.

Na primeira fase, de 0 a 7 anos, a criança se encontra muito receptiva para o que está à sua volta. Ela se serve dos sentidos para se comunicar, se expressar e aprender. A imitação é sua primeira forma de aprendizado do mundo, é o meio pelo qual ela assimila posturas, pensamentos, atitudes, maneiras de falar, impressões e reações, portanto é preciso ser extremamente cuidadoso ao falar e agir com a criança e na presença dela.

Ao se aproximar do quarto ano de vida, a criança entra no que Lievegoed (2007) denomina de fase da fantasia criativa. Os objetos se transformam como mágica para cumprir as funções e papéis que sua fantasia necessita. A criança acredita que de fato vive a história criada e transita com muita flexibilidade entre a sua fantasia e a realidade. É essencial que esse período seja estimulado pelos adultos, responsáveis e professores, pois é a maneira dela estar nesse mundo. Não são os brinquedos elétricos, formas geométricas que estimulam a imaginação, mas os contos de fadas, brinquedos simples e materiais naturais, como panos, pedaços de madeira, areia, plantas, conchas, pedras, lápis de cera, que dão lugar à criação e à fantasia infantil.

A brincadeira começa nos primeiros meses, com as mãos, com os pés e depois com brinquedo. Aos 5 anos, a criança tem uma necessidade incrível de brincar. Cria brincadeiras ininterruptamente e repetidamente. É muito comum a criança pedir para recontar uma história, refazer um brinquedo, pois ela aprende pela repetição.

Com 6 anos, a criança atinge um amadurecimento psíquico. A brincadeira, que até então, não tinha objetivo determinado, passa agora a ter meta, a ter intenção. Ela percebe que muitas vezes precisa

da ajuda de um adulto para brincar com a sua fantasia, e, por esse motivo, os adultos capazes de ajudá-la, serão por ela admirados.

No texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1 (1998), documento que contém orientações para a educação de creches e pré-escolas, identifica-se a relevância atribuída à prática de brincar na formação do aprendizado infantil. A brincadeira é apontada como sendo uma linguagem própria da criança. O conhecimento que nasce de sua relação com o mundo, é nela recriado de acordo com a necessidade da sua imaginação. Seu conteúdo pode ter origem na relação entre pessoas, em objetos, em impressões, em experiências físicas ou mesmo em atitudes. As brincadeiras oferecem vasto material para que os professores possam observar as características da criança, a maneira como se expressa e resolve problemas, como ela se relaciona com seus colegas.

A brincadeira pode ser entendida também como jogo. O historiador Huiziga (1971) dedicou um de seus livros para falar acerca da importância e uso do jogo na sociedade. O jogo é praticado pelo homem há muito tempo. É uma atividade que lhe dá prazer e que ultrapassa a ação física e psíquica. O jogo vai além do mundo real e adquire um sentido único, dentro de sua realidade, embora, cercado pela cultura e grupo em que ele ocorre. O jogo acontece em espaço atemporal e em um universo alheio ao mundo físico. Possui regras e atitudes próprias, muitas vezes elaboradas por aqueles que participam desse mundo e que são seguidas por seus participantes sem questionamento, pois infringir uma regra significa transgredir o próprio universo do jogo. É um faz de conta, característico da criança, que pode ser visitado por qualquer forma de expressão de maneira séria e profunda.

Como dito anteriormente, a criança tem necessidade da repetição e o jogo pode ser reprisado inúmeras vezes, pois a cada partida surgem novos significados. A repetição a que se refere não se assemelha ao treino técnico, mas a um recomeço fundado em novas configurações dentro de uma mesma realidade. O jogo pode conservar o interesse de um adulto ou de uma criança, porque o acaso e a imprevisibilidade estão presentes a cada partida. Nunca se sabe como ela termina.



É importante que se reflita a respeito da visão de criança, frequentemente adotada em muitos ambientes, como um ser frágil, incapaz de tomar decisões ou de expressar seus pensamentos e sentimentos.

Existem algumas abordagens pedagógicas que trabalham o processo de ensino-aprendizagem diferentemente do ensino tradicional, comumente encontrado em boa parte das escolas. Entre elas, destaca-se o sistema municipal de educação de Reggio Emilia, na Itália, que atende crianças de 3 meses até 6 anos e as considera como seres capazes de criar e expressar seus pensamentos, opiniões e de se manifestarem em suas linguagens, não para atenderem expectativas pré-determinadas, mas para a construção da autonomia responsável, de seres proativos, aptos a buscarem soluções para diferentes situações. De acordo com relatos de autores e professores, as crianças, principalmente de 3 e 4 anos, usam o que denominam de linguagens gráficas para “explorar conhecimentos, reconstruir algo já conhecido e reconstruir em conjunto” (KATZ apud EDWARDS et al., 1999, p. 43).

A criança é um ser em movimento. A atividade corporal é uma necessidade para ela. Portanto, impedir que ela use o seu corpo para se movimentar seria tolher o seu próprio desenvolvimento, bem como o de sua personalidade e de sua expressividade.

Até o século XIX, a educação musical, voltava-se à formação teórica, técnica e instrumental. Posteriormente, no século XX, esse modelo é questionado e as abordagens que surgem enfatizam a prática antes de qualquer estudo teórico e trazem o movimento corporal para as suas propostas.

O trabalho com movimento corporal contribui para que a criança se harmonize com seu Eu, conheça seus membros, articulações, seu esquema corporal, essencial para a alfabetização. O aluno desenvolverá sua capacidade física, seu ritmo e sua maneira de ser. O movimento da criança revela a sua maneira de pensar, de refletir o mundo à sua volta, a sua sabedoria (LANDRETH, 1958 apud STOKOE, 1967, p. 12). A prática corporal, mediada pela fantasia,

favorecerá a sociabilização da criança e contribuirá para que ela se manifeste de maneira expressiva, musical e também criativa.

Os movimentos de locomoção natural como caminhar, correr, saltar, girar, arrastar, podem ser utilizados para explorar o espaço, a direção, a lateralidade, as formas ou ainda para caminhar em linhas, em curvas, em formas e estabelecer relação com elementos musicais e visuais.

O movimento de caminhar, com passos fluentes e constantes, se considerado como velocidade de referência, pode ser incorporado como um pulso regular. Esse pulso se tornará duas vezes mais rápido, caso precisemos, por exemplo, correr devido a uma chuva inesperada, ou duas vezes mais lento se os passos forem mais vagarosos, como se estivéssemos cansados. Se considerarmos os planos alto e baixo do espaço, é possível se pensar em deslocamento associado a sons agudos (plano alto) e graves (plano baixo). A pausa pode entrar no jogo como interrupção do movimento, quando o som cessar, do mesmo modo que acontece ao se brincar de estátua.

Todo movimento tem um impulso e uma energia específica que o motiva e o produz, um percurso, uma forma de se processar no espaço e no tempo e a sua finalização. O som contém as mesmas características, uma energia que o produz, o trajeto sonoro e o seu término. Essas similaridades precisam ser consideradas no emprego de canções, melodias e ritmos em propostas de movimento corporal.



Assimile

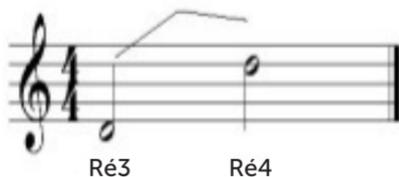
Pulso musical é uma unidade básica para medir o tempo. Consiste em pulsações constantes e regulares, similares às batidas do coração, ao pêndulo do relógio ou aos passos de uma caminhada. A velocidade do pulso varia com a obra. Muitas músicas que conhecemos são constituídas por pulsos regulares, mas existem composições com pulsos irregulares, especialmente na produção musical dos séculos XX e XXI.

A voz cantada, juntamente com o corpo, são essenciais para que um trabalho de musicalização seja desenvolvido. Ambos são instrumentos naturais e demandam pouco custo para seu

conhecimento e aperfeiçoamento. Entretanto, é preciso conhecer como trabalhar com a voz infantil.

Hoje, nos meios em que a música é veiculada, é comum nos depararmos com um canto frequentemente desafinado e executado em regiões graves. As crianças reproduzem o repertório a que são expostas e imitam as vozes que escutam – roucas ou suaves, afinadas ou desafinadas, com ataques de glote, em regiões graves ou agudas. O canto em região grave não é característico da voz infantil. A criança tem pregas vocais curtas e finas, as quais produzem sons agudos. Ao cantar em região grave, a criança estará propensa a conduzir a voz para a "garganta", que causará esforço vocal e tensão. A tessitura, isto é, a distância de uma nota a outra, confortável para um trabalho inicial é Ré 3 (da região central do piano) até o Ré 4 (oito notas acima do anterior).

Figura 4.1 | Tessitura: Distância de uma nota a outra



Fonte: elaborada pela autora.

As crianças muito pequenas, de 3 e 4 anos, ainda tem pouco controle vocal, mas há exceções. A exposição ao som desde os primeiros meses influenciará a voz cantada. A respiração deve ser cultivada sem tensão para, assim, conduzir a uma fluidez da voz cantada. Crianças que apresentam rouquidão constante devem ser investigadas por especialista da área de fonoaudiologia. A criança imitará a emissão vocal presente no meio em que vive. Assim como seus pais, o professor será uma referência para ela. Por essa razão, o professor deve cuidar de sua saúde vocal para que sua voz sirva de bom exemplo para a criança. Igualmente importante é que as canções por ele cantadas sejam realizadas em extensão confortável para a criança e não para o adulto, isto é, em região aguda. Condição substancial para todo trabalho de educação musical é a afinação. Caso o professor tenha problemas de afinação, rouquidão é

necessário que procure auxílio especializado, pois é responsabilidade do docente, o modelo vocal disponibilizado à criança.

Por fim, a criação, que é fundamental para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. É por meio da criação musical que o pensamento musical é desenvolvido. Para criar é preciso explorar, experimentar, organizar, se familiarizar com os sons. A criação é uma maneira de se alcançar a autonomia e de se expressar musicalmente.

Depois de expor algumas características da criança, a importância da brincadeira em seu aprendizado e de que maneira o corpo, a voz e a criação participam desse processo, é hora de retomarmos a situação de Patrícia que assumirá classes com crianças pequenas e falarmos um pouco a respeito do trabalho musical com bebês.

O cientista e músico suíço, Walter Howard (1984) natural de Leipzig, Alemanha, tem um importante estudo realizado com bebês. Segundo o autor, os sentidos são de fundamental importância na vida do bebê, pois é por meio deles que o bebê vivencia o mundo à sua volta. Assim sendo, é importante atentarmos ao tom da fala, ao tipo de comportamento que se adota na presença do bebê, visto que influenciarão as atitudes do recém-nascido.

Howard dá especial destaque à movimentação com as perninhas dos bebês, não como ginástica, mas em contexto de brincadeira, para dar alegria e prazer ao bebê. Simultaneamente ao movimento dos membros inferiores, o autor sugere falar, cantar uma melodia com texto ou sem texto, fazendo uso de vogais, combinadas ou não com consoantes. Pode-se variar o ritmo, o tempo, a unidade de tempo, a velocidade, empregar diferentes timbres (voz do pai, da mãe, sons em diferentes oitavas do piano), compassos regulares e irregulares, enquanto as pernas são conduzidas de um lado para outro, para o alto e para baixo, alternadas e juntas, sempre acompanhando o ritmo da canção ou do estímulo sonoro selecionado. A variação é indispensável, mas deve-se utilizar uma extensão vocal pequena, cerca de cinco notas. É preciso observar o bebê para saber o momento de parar ou fazer uma pausa, em função do interesse e envolvimento da criança. Ao se trabalhar com as pernas, estimulam-se naturalmente os membros superiores e

as impressões psíquicas do bebê. Pode-se fazer o mesmo com os dedos do bebê.

Sublinha-se que deixar a criança deitada no berço, cuja posição possibilita somente a visão do teto ou parte da parede, limita o estímulo perceptivo e cognitivo da criança. Sugere-se expor a criança a diferentes cores, diferentes formas e ao fazê-lo, ela manifestará suas preferências. A luz do dia é outro elemento pertinente e necessário à vida do bebê. Ao contrário do que se possa pensar, o bebê consegue dormir em ambiente claro e também permeado por sons.

No Brasil, a educadora musical Josette Feres, foi uma das primeiras que se aventurou a desenvolver um trabalho de música com bebês. Em suas aulas, a presença do responsável pelo bebê é indispensável. Os encontros de música têm como objetivo estreitar o laço afetivo entre o bebê e a mãe ou o responsável; cultivar o repertório da tradição oral, cujas canções serão utilizadas pela mãe para cantar e brincar com seu filho; desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e a sociabilidade. Para Feres (1998), as aulas com bebês não devem exceder 30 minutos. Inicialmente, são os responsáveis que fazem as atividades com seus bebês, orientados pelo professor. Enquanto o bebê não anda, ele participa das propostas no colo do adulto. Os primeiros minutos das aulas são reservados para a exploração sonora livre com os brinquedos disponíveis. O canto de entrada marca o início da aula e a canção de despedida, o seu final. Há espaço para atividades com canto, parlendas, rimas, movimento, e uso de pequenos instrumentos de percussão.

A criança é atraída pelos ruídos. O educador musical belga, Edgar Willems (1970; 1968), se dedicou intensamente ao estudo da percepção auditiva e salienta que o timbre é a primeira qualidade sonora que desperta o interesse da criança. Uma variedade de objetos pode ser colecionada para essa finalidade, como apitos de pássaros, sinos, objetos de metal, brinquedos que produzam sons, artigos de festa, de carnaval, guizos, cartões sonoros, tubos de plástico, tubos de metal, chaves de diferentes tamanhos, produtos da natureza, como galhos de árvores, sementes, madeira. O professor tomará o cuidado de não apresentar todo o material em

um único momento, pois o objetivo é manter o interesse da criança pelo som durante vários encontros. Uma das possibilidades de uso desses objetos é emparelhar do grave ao agudo e vice-versa. Nesse conjunto, perceber qual som foi retirado, quais mudaram de lugar, se há sons iguais, quais são próximos e quais são distantes.

As canções são imprescindíveis para a prática musical. Estimulam a imaginação, cultivam a herança oral e reúnem elementos da linguagem musical – melodia, altura e direcionamento do som, ritmo, tonalidade e harmonia. Muitas são acompanhadas por gestos e movimentos corporais, outras são cantadas em formato de jogo ou como histórias. Adequam-se ainda para a prática vocal. No box que segue há algumas sugestões.



Exemplificando

As canções podem ser introduzidas como chamamentos – melodias formadas basicamente por dois sons, o primeiro mais agudo do que o segundo – para cantarolar, pequenos diálogos, “bom / dia”, “o/lá”, “sim/sim”, “não/não”, “Ra/quel”, “Car/linhos”.. O nosso cancionário popular possui canções acompanhadas por movimento, como “A linda rosa juvenil”, “Fui à Espanha”; canções para trabalhar elementos do ritmo, “Escravos de Jó”, “Marcha Soldado”; a pausa, “O meu chapéu”; altura e direção sonora, “Havia um pastorzinho”. O professor é livre para criar seus próprios movimentos e ritmos para acompanhá-las.

Todas as experiências a que a criança for exposta, provocarão nela impressões e sensações, que serão armazenadas e utilizadas posteriormente para comparação e transformação de experiências futuras. No caso da música, é essencial que a criança seja exposta a um universo sonoro amplo. Desse modo, a linguagem musical “deve ser apresentada e vivenciada em ampla diversidade, com seus vários estilos e modalidades, seja tonal, modal, atonal ou eletroacústica” (VERTAMATTIM 2008, p. 17) para que no futuro haja receptividade para diferentes tipos de organização sonora.

A seguir é possível observar algumas propostas de atividades musicais que podem ser desenvolvidas com bebês e crianças pequenas.

1. Olhando para o bebê, o adulto improvisa frases vocais curtas que simulem movimento de subida e de descida. Exemplo: “Vamos

triângulo e um par de clavas (2 pedaços de madeira) ou um pandeiro. O primeiro sustenta o som por mais tempo que o segundo. Antes de iniciar a atividade, o professor apresenta os sons dos instrumentos para que as crianças percebam a diferença. Ao som do triângulo, as crianças criam gestos grandes e contínuos enquanto durar o som do instrumento, como se fossem grandes gomas de mascar. Ao ouvirem as clavas ou o pandeiro, criam gestos curtos e secos como se a goma de mascar estourasse. Em seguida, a proposta é feita com deslocamento no espaço.

Esta atividade foi retirada do livro *Juegos de Música y Expresión corporal* de Núria Trias, Susana Pérez e Luis Filella (2008, p. 12).

8. Criação. As histórias são excelentes para trabalhar a exploração sonora e a criação de sonoplastias. O professor conta a história para as crianças e as estimula para imaginar visualmente e sonoramente o ambiente em que ela acontece, de que modo os personagens falam, quais os sons produzidos. A atividade seguinte é experimentar com voz, corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais, os sons sugeridos pelas crianças. O registro em áudio é necessário para que elas possam analisar e avaliar o resultado e modificá-lo para atingir o ambiente sonoro desejado.



Pesquise mais

O link a seguir apresenta experiências de educação musical desenvolvidas em escolas, que permitem visualizar as possibilidades de trabalho com música. Também traz explicações mais detalhadas a partir de entrevistas com especialistas da área.

Univesp TV – D 14 Música na educação infantil – a expressão musical e a criança de 0 a 5 anos.

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hhPMUg58Abcw>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

Reportagem a respeito do trabalho de música na Educação Infantil.

Sem medo de errar

Depois de falarmos a respeito da criança e apresentarmos algumas propostas, voltemos à nossa situação-problema em que Patrícia precisa dar aulas de música para crianças pequenas, apesar de ter formação em Artes Visuais. O corpo, tão importante para a vivência musical, pode dividir espaço entre Música e Artes Visuais, linguagem conhecida por Patrícia, e ser abordado sob dois pontos de vista distintos, mas complementares. É possível associar os movimentos melódicos ascendentes e descendentes com linhas e curvas. A fantasia, característica da criança, poderia ser alimentada com alguma obra de arte relacionada a uma história ou cena, por exemplo, para que as crianças verifiquem os possíveis sons que a obra sugere. Os planos alto, médio e baixo, correspondentes aos sons agudo, médio e grave, os movimentos lentos e rápidos, estimulados por sons longos e curtos, os diferentes timbres de objetos sonoros, voz e instrumentos musicais, que sugerem diferentes desenhos de texturas, são conteúdos existentes e trabalhados também em artes visuais. A proposta pode resultar em uma mostra em que a obra é exposta juntamente com os trabalhos visuais e sonoros dos alunos.

Avançando na prática

Estabelecendo parcerias

Descrição da situação-problema

A professora da classe das crianças com 5 anos, que Patrícia assumirá, ficou empolgada em saber que haverá aula de música para seus alunos. Como tem muita facilidade para criar histórias, procurou Patrícia com a intenção de trabalharem juntas, pois gostaria muito que as crianças construíssem uma espécie de sonoplastia para a narração. Entretanto, Patrícia é principiante nesse assunto. Como ela poderia fazer para desenvolver essa proposta?

Resolução da situação-problema

Patrícia deverá reunir diferentes objetos e deixar que as crianças explorem as possibilidades sonoras de cada um deles. Em seguida, contará a história para que as crianças decidam os momentos de intervenção e quais objetos, sons corporais, vocais ou instrumentos se adequarão ao contexto. As pequenas composições deverão ser registradas em áudio para serem analisadas pelas crianças e modificadas até que estejam satisfeitas.

A criação é fundamental para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem. É por meio da invenção que o pensamento musical é trabalhado. Para criar é preciso explorar, experimentar, organizar, se familiarizar com os sons para, assim, criar uma maneira de se expressar musicalmente e atingir a autonomia.

Faça valer a pena

1. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira é apontada como sendo uma linguagem própria da criança. De acordo com Huizinga (2007), o jogo é uma atividade que ultrapassa o mundo físico e psíquico.

A respeito dessa temática, avalie as afirmações a seguir.

- I. A brincadeira está presente na vida da criança desde os primeiros meses de sua existência. Pela brincadeira, a criança guiada pela sua imaginação, recria o mundo à sua volta, lhe dá novo significado e incorpora saberes.
- II. A brincadeira, assim como o jogo, tem como principal característica a imprevisibilidade que favorece a instalação do caos. O caos, existente no jogo, faz que os envolvidos percam o interesse.
- III. O jogo permite que uma atividade seja repetida inúmeras vezes. A repetição favorece a memória e o treino técnico.
- IV. Todo jogo tem regras e elas precisam ser seguidas para que a criança incorpore a disciplina e a autoridade. Está correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) II, apenas.
- c) II e III, apenas.
- d) II e IV, apenas.
- e) IV, apenas.

2. As atividades realizadas com corpo e com a voz contribuem para que os elementos da linguagem musical sejam incorporados de maneira prática sem entraves teóricos. A respeito desse tema, leia e analise as afirmações a seguir:

I. O trabalho com movimento corporal permite que a criança se conscientize de seu esquema corporal, ponto de referência para a sua alfabetização.

II. A prática corporal contribui para a sociabilização da criança. A partir do conhecimento de si, a criança se relaciona com o outro.

III. A prática corporal estimula a criança e a deixa agitada. Consequentemente, ela terá dificuldade em desenvolver a atenção para o que acontece à sua volta.

IV. Os movimentos de locomoção podem ser utilizados para trabalhar diferentes elementos do ritmo musical, como pulso, subdivisão de pulso e acento.

Está correto o que se afirma em:

- a) I e II, apenas.
- b) III, apenas.
- c) I e III, apenas.
- d) II e IV, apenas.
- e) I, II, e IV, apenas.

3. A proposta de educação, que ficou conhecida como Reggio Emilia, na Itália, atende crianças pequenas de 0 a 6 anos. Nessa abordagem as crianças são estimuladas a se expressarem por meio de diferentes linguagens e a desenvolverem sua autonomia. É uma educação fundamentada na imagem das crianças “como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (EDWARDS et al., 1999, p. 22).

Tendo o texto acima como base para uma reflexão a respeito do ensino para crianças pequenas e a prática em sala de aula, considere as proposições.

I. Proporcionar situações que estimulem e encorajem as crianças a pensarem a respeito de alguma coisa, como é e como não é e de como poderia ser.

II. Ensinar primeiro o conceito teórico e depois permitir que a criança pratique o conceito estudado.

III. Ter confiança nas crianças e permitir que elas debatam a respeito de trabalhos, situações e desenvolvam o pensamento comparativo e crítico.

IV. Estimular diferentes combinações de diferentes objetos e materiais, a fim de que o inesperado faça parte de suas experiências.

V. Dirigir os comentários das crianças a respeito de determinado assunto, a fim de que seu pensamento seja formado próximo ao de um adulto.

Analisando as afirmações acima, escolha a alternativa correta.

- a) I e II, apenas.
- b) I e IV, apenas.
- c) V, apenas.
- d) IV, apenas.
- e) I, III e IV, apenas.

Seção 4.2

Música no ensino fundamental

Diálogo aberto

Apesar das especificidades das linguagens de artes visuais, música, dança e teatro estarem contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em muitas escolas o professor de música se vê obrigado a trabalhar com os conteúdos das quatro linguagens artísticas. O mesmo acontece com artes visuais. Tentemos ver como isso ocorre na prática. A escola em que Mariana trabalha está em semana de planejamento. Esses dias são destinados à organização semestral e anual de cada componente curricular e à elaboração de projetos interdisciplinares. Mariana é a professora responsável pelo componente de Artes do Ensino Fundamental I e deverá apresentar um plano em que a música dialogue com as outras três linguagens. Sua formação é musical e durante sua Licenciatura foram raros os contatos com outras formas de expressão. Quais as possibilidades de se desenvolver propostas que deem ênfase à música e que se correlacionem com diferentes linguagens artísticas?

A unidade oferecerá subsídios teóricos e práticos para que o estudante amplie a sua visão e perspectiva a respeito da prática musical. Apoiado em informações a respeito da faixa etária atendida no Ensino Fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano, com crianças desde 6 e 7 anos até 10 e 11 anos, estudos e propostas de alguns educadores, ao lado de atividades práticas, o licenciando poderá criar soluções para a situação-problema apresentada e adaptá-la ao seu contexto de trabalho, para que possa elaborar e desenvolver projetos de música para esta faixa etária no ambiente escolar.

Não pode faltar

Continuando a apresentação do desenvolvimento infantil, entre 5 e 7 anos, ocorre o primeiro estirão e próximo aos 7 anos,

inicia a troca dos dentes. Segundo o pensamento antropológico, as mudanças orgânicas estão relacionadas com as alterações psíquicas. Inicialmente, a cabeça é a que mais sofre alterações e ocorrem simultaneamente ao desenvolvimento do pensamento. No 7º ano de vida, a cabeça, o rosto e a expressão infantil mudam e correspondem ao momento em que ela apreende o mundo por meio de imagens mentais. Aos 7 anos a criança ainda se encontra na fase da fantasia criativa e não tem maturidade para receber e assimilar pensamentos abstratos (LIEVEGOED, 1994). Ao final de seu 7º ano de vida, as pernas crescem, seu tronco e rosto se modificam, a boca se fecha e sua expressão muda. Segundo Lievegoed (1994), no início dessa etapa, a criança se vale de imagens para fazer sua leitura de mundo e apreender conceitos de situações vividas. As imagens, entretanto, são mutáveis e transcorrem por meio de fantasias em um mundo alheio à realidade. A poesia povoa a criança dessa idade, que precisa ser cultivada, especialmente nos três primeiros anos da segunda etapa de seu desenvolvimento. De acordo com Lievegoed, durante esse período, a vida e os fatos devem ser contados sem abstração, mas “com fantasia, vida e ação” (1994, p. 61). Os contos de fadas, as fábulas e tudo o que possa ser ensinado por meio de narrativas são ideais para essa idade. Para o autor, “o próprio professor deve ser um artista da fala, criativo e cheio de poesia” (Idem).

O ensino precisa estar alicerçado na criação, pois a sua ausência comprometerá o desenvolvimento geral da criança e de sua personalidade. Todo e qualquer ensino deve atender às necessidades intelectuais de modo simultâneo ao alimento da fantasia criativa infantil, não como atividade despreendida do processo de ensino-aprendizagem, mas incorporada a ele e em qualquer área de conhecimento. Um ensino sustentado somente na reprodução atrofia a fantasia e as forças criativas do ser humano.

Entre 8 e 10 anos, o tronco passa por alterações. O 10º ano é de profunda transformação emocional e a criança se sente infeliz com essas mudanças. A sua relação com o mundo é remodelada. A existência, que se sucedia harmoniosa e equilibradamente nos três anos iniciais desse estágio, agora se torna confusa e problemática. Os contos de fadas são considerados infantis, há revolta e crítica dos acontecimentos, a pessoa, antes admirada, passa a ocupar outro lugar em sua escala de preferências,

sente medo do mundo. A criança, até então protegida por seu mundo de fantasias, passa a vivenciar momentos de hostilidade e de negatividade. Os mundos externos e internos entram em confronto. As oscilações são sentidas, embora não sejam intencionais. Compete ao adulto auxiliá-la a dirigir seu interesse para assuntos e fatos além da esfera pessoal, como os relacionados à natureza e vivenciar esses temas de maneira artística e não científica, como desenhar formas de folhas e plantas. A vida e atos dos heróis é outra temática que ultrapassa a realidade humana e pode ser objeto de transferência da admiração antes destinada a um adulto.

Quando pequena, a criança vivencia o seu eu e a imagem que tem do mundo por meio de criação de imagens. O desenho, o trabalho com areia, as artes plásticas são excelentes para ela. Aos 7 anos ainda se encontra na fase de imagens, que pode ser explorada recorrendo-se ao desenho e à pintura. Aos 10 anos, o seu mundo interior entra em conflito com o mundo exterior. Nessa etapa a música e o teatro são intensamente vividos pelas crianças. Em música, pode-se trabalhar com tonalidade maior e menor; harmonia e polifonia. Como exemplo de polifonia, podemos citar os cânones.

A polifonia ocorre quando mais de uma linha melódica é entoada ou executada simultaneamente. Foi muito praticada no Renascimento e ainda hoje é utilizada por compositores. Essas vozes que soam ao mesmo tempo, formam acordes. A relação que existe entre elas cria uma textura distinta que se modifica de acordo com a complexidade da trama.

O cânone é uma forma de polifonia em que uma voz imita a outra, mas defasada no tempo, isto é, a segunda voz, cuja linha melódica é igual ou semelhante à primeira, iniciará alguns tempos ou compassos após a introdução da primeira voz. Da mesma maneira, o anúncio da terceira e quarta voz será posterior às vozes anteriores, não necessariamente nesta ordem. O cânone é cultivado na música coral, principalmente para a introdução do canto a mais de uma voz e assim trabalhar a harmonia. A música coral no Brasil ficou conhecida pelas ações do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos. A figura do músico surge em meio às ideias modernistas da década de 1920, vinculadas, segundo Kiefer, à pesquisa estética e à formação da consciência nacional.

O canto coral e o canto orfeônico são desenvolvidos vocal e coletivamente. No Brasil, o conceito do primeiro está relacionado à prática vocal realizada por profissionais, enquanto o segundo é destinado a amadores. Atribuimos a presença do canto orfeônico nas escolas à Villa-Lobos (KIEFER, 1986).

Os compositores e professores passam a se interessar pelo folclore. Villa passou a recolher diversos temas populares do Brasil. Em 1931, organiza a primeira concentração orfeônica, com a atuação de 12.000 pessoas aproximadamente. Em 1932, esse compositor entrega um documento ao Presidente Getúlio Vargas, no qual apresentava o cenário artístico-musical do país, descrevendo-o como terrível e inapropriado a uma nação em ascensão e demonstrava o seu interesse pela educação. No mesmo ano, o Canto Orfeônico passa a ser obrigatório nas escolas do Distrito Federal e Villa, o responsável pelo ensino do canto nas escolas.

Entre os objetivos do canto orfeônico estavam: cultivar o repertório nacional e europeu consagrado; formar o gosto dos jovens, treinar o solfejo; conhecer e compreender a linguagem musical; desenvolver a consciência cívica. A despeito de críticas que se possa tecer a respeito do envolvimento político, o projeto viabilizou o canto a boa parte da população brasileira.

Nessa mesma época, em países europeus, emergia uma nova maneira de se pensar a educação musical. Durante a primeira metade do século XX alguns educadores musicais lançaram propostas centradas na participação ativa das crianças. Essas concepções ficaram conhecidas como *métodos ativos de educação musical*. Apesar da denominação, a maior parte não se trata de métodos, mas de abordagens, alicerçadas no direito de música a todos os indivíduos interessados, na participação ativa dos envolvidos, em especial por meio do corpo.

Dentre elas, apontam-se os trabalhos de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978). Zoltán Kodály (1882-1967), Shinichi Suzuki (1890-1998). Muitas dessas propostas foram introduzidas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, mas por várias razões, entre elas a exclusão da música dos currículos escolares,

posteriormente substituída pela atividade de educação artística em 1971, acabaram sendo esquecidas, resumindo-se a espaços específicos, frequentemente, alheios ao ensino básico.

Essas abordagens trouxeram uma nova maneira de se pensar a formação musical, em que a prática é valorizada, reconhecida como necessária e planejada anterior à estruturação de conceitos abstratos. Acrescente-se a isso a necessidade de se refletir a respeito do trabalho de musicalização como sinônimo de recreação e não como fonte de conhecimento, pensamento que ainda persiste em muitos locais.



Refleta

Salienta-se que o estudo a respeito desses educadores não se faz para que suas propostas sejam adotadas, mas para que impulsionem o pensamento criativo a respeito do ensino musical.

Para desenvolver os conteúdos desta seção, destaca-se a abordagem de Dalcroze, já mencionado anteriormente nesse texto, conhecida como – A Rítmica. Sua proposta foi a de estabelecer uma comunicação entre som e movimento, entre corpo e mente. Trata-se de uma educação musical alicerçada na escuta, cujos estímulos impulsionam os **movimentos corporais**. As sensações originadas pelo movimento se convertem em sentimentos, enviados ao cérebro e transformados em conhecimento, neste caso, da linguagem musical.

Muitos dos movimentos utilizados estão presentes no cotidiano, nos movimentos fundamentais de locomoção e também no teatro e na dança, como caminhar, correr, saltar, girar, deslizar, torcer, sacudir, apalpar, percutir, pressionar, friccionar. Todos os elementos da linguagem musical, isto é, acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica e outros podem ser trabalhados por meio do gesto e do movimento corporal.

Um ingrediente fundamental na proposta de Dalcroze são os jogos de reação rápida. Esses jogos se caracterizam pela imprevisibilidade de aparição dos estímulos, seja na mudança

de velocidade, de qualidade, de intensidade, de direcionalidade, de forma, na regularidade e irregularidade métrica, que obrigam o aluno a estar constantemente atento para reagir ao som e aos comandos. Pela imprevisibilidade, a atenção se converte em concentração, pois somente a escuta atenta e consciente será capaz de responder rapidamente às mudanças do corpo solicitadas e evitar os automatismos.

Concomitante ao surgimento de novas concepções pedagógicas, a linguagem musical se abria à experimentação de novos sons, novos instrumentos, novas organizações sonoras e novas grafias. Em suas pesquisas e interesse pela matéria-prima da música, o som, os compositores se aventuraram por idiomas modais, pelo contato com a música oriental e de outras etnias, pela procura por diferentes sobreposições e combinações sonoras, pela utilização de equipamentos (sintetizadores, gravadores, computadores) para a manipulação do som, pela investigação por novas técnicas e efeitos vocais e instrumentais.

As descobertas resultaram em novas sonoridades e novos registros do som, pois a pauta e os símbolos tradicionais já não eram suficientes para atender às necessidades dessa música.



Assimile

Alguns compositores se enveredaram por caminhos pedagógicos e introduziram a produção musical desse período (século XX e XXI) nas propostas de educação musical. Entre eles, Koellreutter (1915-2005; Alemanha e Brasil), Murray Schafer (1933; Canadá), John Paynter (1931-2010; Inglaterra), John Cage (1912-1992; Estados Unidos) e outros que contribuíram para que o campo pedagógico-musical fosse alargado.

Toda prática precisa ser amparada por fundamentos teóricos, a fim de que o professor, a partir de sua visão de educação e sua experiência, possa ter autonomia para criar suas próprias atividades.

No trabalho com alunos do Ensino Fundamental I, as propostas de trabalhos de música podem se basear em movimentos corporais que podem ocorrer: sem deslocamento e com deslocamento no

espaço, podem usar um espaço próximo ao corpo e distante do corpo, podem ser tensos e relaxados, podem variar a energia (forte e suave), a direção (reta, curva, espiral, zigue-zague, onda), o tempo ou velocidade, pode ser contínuo ou cortado. É fundamental que o estímulo sonoro (música ou som produzido por instrumento, objeto ou corpo) esteja em consonância com o tipo de movimento trabalhado, e este, por sua vez, se relacione com os diferentes elementos da linguagem musical.

O repertório utilizado pode variar desde o étnico e popular até erudito ou criado pelo professor. Antes de estabelecer um pulso comum, aconselha-se deixar as crianças caminharem livremente enquanto o professor observa como elas se deslocam no espaço, a maneira que apoiam o pé no chão, como iniciam e interrompem os passos. As informações poderão auxiliar na condução do trabalho rítmico. Dalcroze observou que toda dificuldade rítmica guarda relação com uma dificuldade física.

Em seguida, pode-se estabelecer um pulso para continuar a atividade. Diferentes maneiras de caminhar poderão ser exploradas – para frente, para trás, de lado. Inicialmente é importante que o professor as apresente separadamente para que sejam incorporadas pelos alunos. O próximo passo será estabelecer uma referência sonora, por exemplo: uma marcação com as pontas dos dedos no pandeiro para os alunos caminharem para frente. Ao ouvirem a marcação do pulso musical com a palma da mão aberta, as crianças caminharão para trás e na marcação do pulso com o punho fechado caminharão de lado.

É importante observar que no início, as marcações no pandeiro podem ser acompanhadas por um comando oral feito pelo professor: para frente, para trás, para o lado. Após alguns segundos, permanecerá somente o som do pandeiro. As crianças se guiarão pela escuta atenta às diferentes sonoridades. O jogo de estátua será inserido para internalização da pausa. Tão logo as crianças percebam que o som foi interrompido, o movimento de caminhada cessará. Posteriormente, o pulso será representado pela figura musical – semínima.

Incorporado o pulso básico e as diferentes maneiras de marcá-lo, outros comandos serão introduzidos: andar 2 vezes mais rápido,

semelhante à corrida ou 2 vezes mais lento. O primeiro representará a colcheia e o segundo a mínima, ambos símbolos musicais. É possível variar os planos do movimento - alto, médio e baixo, que será associado à altura do som – agudo, médio e grave.



Exemplificando

O professor pode criar melodias e canções para essas atividades ou utilizar repertório que se adequa ao tipo de movimento trabalhado. Se for possível, o pandeiro pode ser substituído por instrumento harmônico, como o violão ou teclado ou pelo solo vocal.

Seguem alguns exemplos de melodia para o pulso básico, para a corrida e para o movimento lento que podem ser utilizados com os alunos:

1. Pulso regular para caminhar

Figura 4.6 | Canção 1_S2 – Pulso básico

Pulso básico

Leila Vertamatti

♩ = 104

1. Vou ca - mi - nhar com mel nos pés e u - ma es - tre - la a me gui - ar no céu. Eu en - con - tro - o
 2. Eu mar - co pul - so da can - ção que pul - sa sem pa - rar a - té o fim. Se eu per - co - es -

ar - co - í - ris pra de - pois sen - tir o chão nos pés.
 cu - to - eu sin - to o pul - so que não pa - ra de pul - sar.

Fonte: elaborada pela autora.

2. Para a corrida

Figura 4.7 | Canção 2_S2 - Depressa

Depressa

Leila Vertamatti

Vai de - pres - sa que mu - dou. Cor - re - o pé e cor - re - o som que quer o seu lu -
 gar por - que tem pres - sa de che - gar na j - men - si - dão

Fonte: elaborada pela autora.

3. Para passos lentos

Figura 4.8 | Canção 3_S2 - Devagar

De - va - gar e cal - ma - men - te. Um mis - té - rio, a des - ven - dar.

Fonte: elaborada pela autora.

As atividades descritas abordam elementos da linguagem musical e também contribuem para a percepção do próprio corpo no espaço. Para aprofundar esse trabalho, indica-se o jogo do espelho e do eco, que podem ser transpostos para a voz e instrumento musical. Os dois jogos preparam para futuros trabalhos de criação e improvisação.

O Espelho: os alunos realizarão as atividades em duplas. Um dos alunos guiará e o outro tentará imitar o colega simultaneamente, como acontece ao nos olharmos no espelho. É de fundamental importância que os alunos mantenham os olhos fixados nos olhos do colega. O espelho é uma imitação simultânea.

O Eco é uma imitação assíncrona, ou seja, os movimentos não são concomitantes. Há um líder e um seguidor. O líder cria e, em seguida, o seguidor imita. A brincadeira do telefone sem fio pode ser utilizada para essa finalidade. Em círculo, uma criança cria um movimento ou uma sequência de gestos ou movimentos e os apresenta ao seu colega da direita. Este observa e os repete com o máximo de detalhes, expressões e intenções possíveis. O jogo prossegue até a última criança do círculo. Ao final, compara-se o gesto original e as transformações sofridas durante seu percurso. Pode-se fazer o mesmo com sons vocais ou corporais ou ainda combiná-los.

O jogo do eco serve para se trabalhar e desenvolver a criação de pequenas células rítmicas com palmas, pés ou outro som corporal, que podem ser repetidas por uma criança ou por grupos de alunos. A partir do eco, é possível trabalhar o cânone e pequenos diálogos, com perguntas e respostas rítmicas ou melódicas. Os resultados podem ser incorporados em canções do repertório desenvolvido com a classe.

Exemplo de canção com eco: Senhor ECO. Cada frase é cantada por uma pessoa ou por um grupo e repetida por outro grupo.

Figura 4.9 | Canção 4_S2 – Senhor ECO

Senhor ECO

Leila Vertamatti

$\text{♩} = 83$

9 Ou-ço lá ou-ço lá Ou-ço cá, ou-ço cá. Quem se-rá que can-ta,ao lon-ge?

19 Quem se-rá que can-ta,ao lon-ge? can-ta,e i-mi-ta can-ta,e i-mi-ta Tu-do,o que,eu fa-ço,a-qui

29 Tu-do,o que,eu fa-ço,a-qui Sei que se cha-ma se-nhor E - CO! Sei que se cha-ma se-nhor E - CO!

O - lá e-co me res-pon - de,a - deus! O - lá e-co me res-pon - de,a - deus!

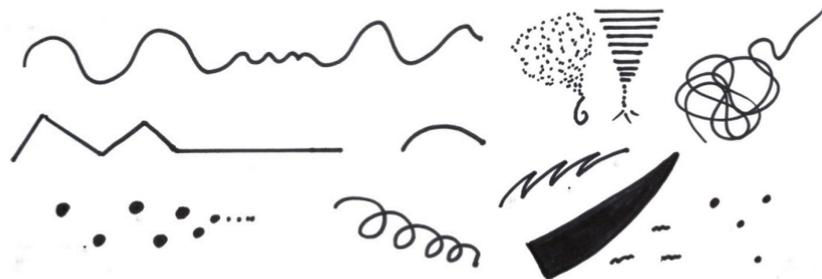
Fonte: elaborada pela autora.

Murray Schafer (1933), compositor e educador canadense, em seu livro *O ouvindo Pensante* (1991), dedica um capítulo às possibilidades vocais, a partir de um pensamento contemporâneo. Segundo esse autor, a atual sociedade perdeu muitas inflexões vocais – interjeições e exclamações – existentes em comunidades antigas. As possibilidades vocais, por ele apresentadas, oferecem farto material para a sala de aula.

Pode-se pensar em desenhos de som com a voz; uso de onomatopéias, efeitos – sussurro, exclamações, sopros, gritos; emprego de diferentes ataques e agrupamentos sonoros, variação da intensidade. Paralelamente, esse material possibilita a aproximação da criança a procedimentos utilizados na música do século XX e XXI.

1. “Barulhando” ou sonorizando desenhos

Figura 4.10 | Título: Composição 1 e Composição 2



Fonte: Vertamatti (2016).

A seguir, são apresentadas 2 pinturas para serem musicadas. O tema da imagem nº 3 é a entrada dos animais na Arca de Noé e a imagem nº 4 é a respeito de jogos infantis.

As imagens acima foram elaboradas a partir da proposta de Murray Schafer (1991, p. 210-211). A primeira imagem são pontos e curvas para serem exploradas vocalmente pelos alunos. As crianças podem criar outros desenhos. Sugere-se que a atividade seja iniciada apenas com criações vocais para as quais as crianças criarão registros gráficos. Em seguida, o professor pode apresentar a imagem nº 1 para ser “barulhada”.

A imagem nº 2 é uma combinação de desenhos e gráficos para serem sonorizadas vocalmente pelas crianças, como uma partitura. O ponto inicial, final e o percurso será decidido pelos alunos. É importante que o resultado sonoro seja registrado para ser analisado pelo grupo.

2. Musicando pinturas

Figura 4.11 | Título: Os animais entrando na arca



Fonte: Renshaw et al. (2006, p. 29).

Figura 4.12 | Título: Jogos de Criança



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%E2%80%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg#filehistory>. Acesso em: 26 set. 2018.

Para que as crianças possam musicar as obras de arte, é essencial que haja uma roda de conversa a respeito do que as crianças observam nas pinturas, que detalhes chamam sua atenção, se a cena se passa durante o dia ou durante a noite, se há chuva ou sol, quais os movimentos que observam, que sons elas imaginam para cada personagem, objeto e situação, qual é o elemento central.

Enquanto falam a respeito da obra, analisam o que acontece e imaginam os possíveis sons das cenas. Na etapa seguinte, decidirão como começarão a contar a história por meio de sons, quem inicia, de que maneira, que tipo de sons farão parte da narrativa, como os sons podem ser combinados, sobrepostos para que a história seja traduzida e assimilada por quem a escuta.



Pesquise mais

O livro indicado amplia o conhecimento a respeito do trabalho com corpo e música procurando desenvolver a criatividade, musicalidade e coordenação motora da criança auxiliando futuramente no desempenho de danças.

A leitura do livro **O corpo se expressa e dança**. WELLS, Renée. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1977.

Sem medo de errar

No início da seção nos deparamos com a situação em que a professora Mariana terá que desenvolver um projeto que estabeleça relações com artes visuais, teatro e se possível dança.

No decorrer do desenvolvimento dos conteúdos, notou-se que a faixa etária do Ensino Fundamental I é favorável a essa interdisciplinaridade artística. A criança está receptiva às linguagens musical, visual e cênica. Destacou-se a necessidade e a relevância de se trabalhar com o corpo expressiva, criativa e musicalmente para a experiência e internalização dos elementos das linguagens. Sublinhou-se, igualmente a aproximação do aluno a diferentes tipos de organização sonora, incluindo a música do século XX e XXI, que ampliou o universo sonoro, bem como o seu registro. Várias das notações fazem uso de gráficos, desenhos, muito próximos ao desenho, o que viabiliza o trabalho musical sem conhecimento técnico prévio.

As propostas práticas contidas nesta seção oferecem possibilidades de diálogo entre as linguagens. O corpo pode

estabelecer relação com música, teatro e artes visuais. Os desenhos e pinturas podem ser encenados e sonorizados. As linhas, pontos, curvas podem criar texturas e tramas corporais, dramáticas e sonoras. Desse modo, qualquer tema pode servir de fio condutor para caminhar pelas expressões artísticas.

Mariana deverá solicitar espaço para que os professores responsáveis pelas linguagens artísticas estabeleçam um tema comum. O tema será abordado diferentemente entre elas de maneira a proporcionar ao aluno uma experiência de um único tópico sob diferentes perspectivas.

Avançando na prática

Apresentação do projeto interdisciplinar na Mostra Cultural

Descrição da situação-problema

Durante a semana de planejamento, Mariana foi informada que os projetos interdisciplinares serão apresentados no dia agendado para a Mostra Cultural. Contudo, os professores contarão com pouca disponibilidade financeira para viabilizá-los, mas será permitida a solicitação de recurso humano para auxiliá-los desde que respeitada a planilha de banco de horas elaborada pela escola.

Resolução da situação-problema

Frequentemente na semana de planejamento, os professores de língua portuguesa selecionam os livros de leitura que serão trabalhados no decorrer do semestre ou do ano. Esses livros são profundamente explorados pela professora da classe e oferecem um excelente material para outras linguagens, como as artísticas. Os temas tratados nos livros podem ser encenados, poetizados, musicados, pintados. Em música, as crianças podem criar sonoplastias e composições, os movimentos corporais podem guardar relação com conteúdos de artes visuais e musicais. A

linguagem computacional pode contribuir para interagir com a criação, que não precisa acontecer em um único espaço físico. Entretanto, não se pode esquecer que em um projeto interdisciplinar as linguagens trabalham para além de suas especificidades.

Faça valer a pena

1. Os métodos ativos de educação musical surgiram na primeira metade do século XX com propostas que se distanciavam do ensino tradicional de música baseado na formação técnica e na repetição.

Entre os educadores que desenvolveram propostas para a prática musical ativa, está Émile Jaques-Dalcroze, que criou uma abordagem de educação musical, conhecida como A Rítmica. Qual das alternativas a seguir dialoga com o pensamento desse educador?

- a) O interesse de Dalcroze era estabelecer uma comunicação entre som, movimento corporal e mente para que os elementos da linguagem musical fossem internalizados de maneira significativa.
- b) A proposta de Dalcroze é de uma educação musical fundamentada na percepção auditiva.
- c) Os jogos e movimentos corporais da proposta de Dalcroze destinam-se a desenvolver a memória e agilidade.
- d) Em sua abordagem não há uma organização de repertório. Cada professor seleciona as obras que mais se adequam ao tipo movimento trabalhado.
- e) Os jogos de reação rápida desenvolvem a escuta consciente e a concentração, pois se caracterizam pela constante mudança.

2. Existem diferentes tipos de organização sonora: modal, tonal, serial, atonal, desenvolvidas em momentos históricos distintos. (Além dessas estruturas, existem outras organizações próprias de cada cultura, como a música indiana, japonesa, etc.)

No final do século XIX, a linguagem musical se amplia e se distancia do sistema tonal. Essa música ficou conhecida como música contemporânea. Qual(is) alternativa(s) a seguir caracteriza(m) esse tipo de música?

- I- Os compositores buscam novos sons, novos instrumentos e novas maneiras de sobrepor e combinar os sons.
- II- A busca por novos sons resultou em novas maneiras de grafar esses sons. Consequentemente, o código musical se ampliou e criou símbolos e gráficos até então não utilizados na música.

III- Murray Schafer e John Cage são compositores que se inserem nesse tipo de música.

Diante do apresentado assinale a alternativa correta.

- a) Apenas a alternativa I está correta.
- b) Apenas a alternativa II está correta.
- c) As alternativas I, II e III estão corretas.
- d) Apenas a alternativa III está correta.
- e) Apenas as alternativas II e III estão corretas.

3. A polifonia ocorre quanto mais de uma linha melódica é entoada ou tocada simultaneamente. Foi bastante explorada no final da Idade Média e Renascença e ainda hoje é utilizada.

Muitas vezes essa simultaneidade acontece em processo imitativo. O cânone é um exemplo de polifonia elaborada a partir da imitação concomitante das vozes. (O Eco também é uma imitação. Qual das afirmativas a seguir define o eco?

- a) O Eco é uma imitação assíncrona.
- b) O jogo do eco serve para se trabalhar e desenvolver a criação.
- c) A partir de vozes cantadas simultaneamente é possível trabalhar o cânone.
- d) O cânone e o eco são excelentes para a prática vocal em grupo.
- e) O eco é um exemplo de prática vocal simultânea.

Seção 4.3

Música no ensino fundamental II e no ensino médio

Diálogo aberto

O homem da sociedade moderna tem acesso a uma grande quantidade de informações referentes a diversos locais do mundo, a culturas distintas, a períodos históricos variados. O filósofo Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) afirma que vivemos em uma grande aldeia global, em consequência dos avanços tecnológicos que encurtaram distâncias geográficas e colocaram o homem em contexto semelhante à vida em aldeia, pois estamos todos, de alguma maneira, conectados. Entretanto, o fenômeno da globalização não impede a superficialidade do conhecimento e a exclusão de culturas, cujas referências não se inserem no repertório e valores ocidentais. Apesar das controvérsias de sua declaração, de que modo verifica-se essa situação na vida escolar? Durante as aulas de música, um grupo de alunos insiste ter preferência pelo gênero musical *rock*. Repetidamente dizem não gostar de música brasileira e rejeitar música africana. Outro grupo de jovens, porém, discorda desse ponto de vista, pois praticam capoeira e um terceiro grupo é indiferente às opiniões dos colegas. Qual a abordagem do professor ante essas posturas? De que maneira o professor pode intervir para transformar e ampliar a visão de seus alunos? Os conteúdos que compõem esta seção auxiliarão o futuro professor a encontrar planos de ação para dialogar com seus alunos a respeito do assunto.

Não pode faltar

A educação tem como objetivo desenvolver a identidade, a autonomia e a liberdade. Para isso é necessário um amplo acesso ao conhecimento e à abrangência de experiências. É importante que a diversidade esteja na base desse trabalho.

O jovem do ensino fundamental II está na fase de busca por experimentações. Esse interesse pode ser estimulado pela

exploração de diferentes estruturas sonoras, análise e modificação de ideias musicais. A improvisação, composição, interpretação e exploração de variadas possibilidades e materiais sonoros viabiliza ao adolescente que ele alimente o seu imaginário, se comunique e se expresse por meio da linguagem musical. A aproximação às manifestações musicais de diferentes períodos da história, de espaços geográficos e culturas distintas, contribui para a valorização da diversidade cultural e musical imune a preconceitos (PCN, ARTE; MEC, 1998).

Entre 12 e 13 anos, a criança entra na fase da pré-puberdade e quer “conquistar o mundo” (LIEVEGOED, 2007, p. 68). Os meninos são impulsionados pela força, travam brigas. Nas meninas observa-se um isolamento do mundo exterior. Há uma tendência ao riso, falta de tolerância, manias e às vezes estados depressivos. A puberdade ocorre entre 14 e 16 anos nos meninos e 12 e 15 anos nas meninas. Ambos se mostram solitários, incompreendidos e procuram amigos mais velhos para compartilharem seus sentimentos e sofrimentos. Os jovens buscam uma nova maneira de estar no mundo, procuram a própria identidade. Não compreendem o que se passa em seu mundo interior e têm dificuldade de manifestar essa incompreensão. Lievegoed (2007) ressalta que o uso de autoridade exagerada por parte do adulto causará ressentimentos e o afastamento do jovem.

Se desconsiderarmos os impulsos, as brigas e os enfrentamentos, veremos um jovem que se sente solitário, é sensível e que sofre pela falta de harmonia e tranquilidade vividas na infância. A fase seguinte é a adolescência, que ocorre entre 16 e 18 anos para os meninos e 15 e 18 anos para as meninas. Nesse período a arte ganha destaque nos interesses dos jovens. A convivência em comunidade tem grande importância, pois o jovem se sente protegido pelo grupo.

Nas seções anteriores sublinhamos a importância de incluir a criação em todo o processo de ensino. Exceto casos isolados, a concepção de educação musical desenvolvida até o final do século XIX e início do século XX não integrava a criação em suas propostas.

Próximo à década de 1960, de acordo com relatos John Finney (2011), os compositores Brian Dennis, Maxwell Davies, Georg Self e Murray Schafer abriram espaço para a improvisação e composição,

articuladas com as experimentações musicais vanguardistas da época. Paynter (1972) defendeu arduamente a inclusão da criação no centro do currículo escolar. Schafer considera a criação um elemento essencial não somente para a aula de música, mas para a vida humana. É fundamental que o ensino musical se ocupe em descobrir o potencial criativo dos alunos para que eles criem suas próprias músicas, desenvolvam a acuidade perceptiva dos sons à sua volta, se conscientizem de processos, pensamentos e relações, a fim de encontrar a sua própria maneira de se expressar musicalmente. Para tanto, o professor passa a ser um instigador e colaborador no jogo da criação (VERTAMATTI, 2013, p. 134-143).

Em seu capítulo “Quando as palavras cantam”, do livro *O ouvido pensante* (1991), Schafer faz um resgate das possibilidades vocais esquecidas ao longo da história. Segundo ele, quanto mais civilizada for uma sociedade, menos inflexões terá sua língua falada, menos colorida serão suas vozes. O autor busca elementos da história da música, da linguagem musical, da palavra, da poesia e da música experimental para acordar o que está adormecido e possibilitar o reencantamento com possibilidades vocais nem sempre presentes em nosso repertório sonoro.

Destacaremos alguns exemplos: o 1) **melisma** foi um recurso muito utilizado no canto gregoriano para embelezar uma sílaba importante. É como se desenhassemos caminhos, formas, pontos, linhas, ritmos, sentimentos com nossa voz; 2) **palavras que contêm fonemas, cujas sonoridades guardam relação com o seu significado**, como trovão, que possui o fonema [tr], semelhante ao som do trovão; 3) as **vogais**, responsáveis pela sustentação do som e as **consoantes**, pelas articulações e diferentes tipos de ataques, cortes e timbres; 4) as **onomatopeias**, com sons extraordinários; 5) os **efeitos** de sussurros, gritos, interjeições, exclamações, sopros, gemidos, rugidos, capazes de provocar sentimentos diversos no ser humano; 6) as **texturas**, analisadas pelo autor e apresentadas como: a) caos, quando não há controle do fenômeno sonoro; b) combustão, parcialmente controlada, especialmente no ataque; c) confusões, em que há controle sobre o seu início e término; d) constelações, semelhantes a pontos sonoros; e) nuvens, pontos sonoros alongados; f) cunhas, agrupamentos que aumentam e diminuem de intensidade. Seguem exemplos visuais de algumas das texturas apontadas.

Figura 4.13 | Texturas musicais

caos	combustão	confusão	constelações	nuvens	cunhas
					

Fonte: Schafer (1991, p. 249-253).



Assimile

Ao se falar em textura de objetos, frequentemente nos referimos à sua superfície rugosa, lisa, suave, áspera, entre outras possibilidades. Em **música**, a textura está relacionada à maneira de tecer e combinar as linhas melódicas vocais e/ou instrumentais. A linha melódica está relacionada ao âmbito horizontal da música e a harmonia ao âmbito vertical. O tratamento dado a essa horizontalidade e verticalidade determinará o resultado da textura musical. Assim temos a monodia, homofonia e polifonia. A **monofonia ou monodia** – é a textura musical que utiliza uma única linha melódica, sem acompanhamento. O canto gregoriano é um exemplo desse tipo de textura. **Homofonia** – é textura na qual várias vozes ou instrumentos soam concomitantemente, com destaque de uma delas. A melodia principal é acompanhada por uma harmonia ou por outras vozes que, frequentemente, seguem o mesmo ritmo da principal. Nesse tipo de textura as vozes não são independentes. A homofonia pode se desenvolver por: a) **Movimento paralelo** – quando as linhas melódicas se movimentam na mesma direção, mantendo a mesma distância intervalar entre uma voz e outra: de 3as, 4as, 5as ou outro; b) **Movimento contrário** – quando as vozes caminham em direções opostas, ascendente e descendente e vice-versa e c) **Movimento oblíquo** – quando uma das vozes sustenta um som e a outra se movimenta. **Ostinato** – é a repetição sucessiva de um padrão melódico, rítmico ou harmônico que transcorre simultaneamente à outra ou outras vozes e/ou instrumentos musicais (GROVE, 1994, p. 687).

Contraponto – simultaneidade de duas ou mais linhas melódicas, que se desenvolvem de forma independente.

Os exemplos abaixo trazem o canto gregoriano e outra melodia da Renascença. Procure perceber as semelhanças e as diferenças entre as duas sonoridades. Na Idade Média, as composições sacras, frequentemente anônimas, tinham estreita relação com o Divino. A melodia se desenvolvia para ressaltar o sentido do texto e assim sustentar a atenção a Deus. Já a Renascença foi um período voltado para a ciência. Surgiu a tinta a óleo, a noção de profundidade por meio da perspectiva. Na música, nasceu o contraponto, que sobrepunha várias vozes, refletia as experiências sonoras e acústicas da época. Clement Janequin (1485-1558), utilizou o processo contrapontístico e fonemas onomatopaicos – frian, teo, ticun, coqui – para a sua composição.



Exemplificando

Ouçã um canto gregoriano da Idade Média

Diário de Taubaté TV – Canto Gregoriano – Monges do Mosteiro de São Bento de São Paulo 21/12/2013, 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=IPf7p1gWhqs>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

E depois escute a obra *Le Chant des Oyseaux* (O canto dos pássaros) de Clement Janequin, um compositor da Renascença. Atente aos fonemas utilizados para recriar o ambiente de pássaros. <https://www.youtube.com/watch?v=Xx2k3R_ACIs>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Com essas ferramentas é possível elaborar propostas de criação de sonoplastia para um determinado contexto ou história, improvisação e composição vocal em sala de aula para trabalhar estrutura, forma e combinações ou mesmo paisagens sonoras.



Refleta

De que maneira a identidade cultural brasileira fará parte de vivências amplas que reconheçam a importância da inclusão de procedimentos musicais do século XX e XXI nas propostas de práticas musicais?

No que diz respeito às possibilidades de trabalhos com música a partir da cultura afro-brasileira e africana, podemos iniciar com um breve histórico da legislação. Em março de 2003, o governo federal sancionou a Lei nº 10.639 que tornou o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana obrigatório na educação básica de todas as escolas públicas e particulares do Brasil. Juntamente com ela, foi instituído o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, a Lei nº 11/645 ampliou a Lei nº 10.639 e inclui a história e a cultura indígena nas propostas de ensino. A implementação dessas leis tem como objetivo enfatizar a contribuição dessas culturas na formação da sociedade brasileira a fim de valorizar a diversidade étnica e enfraquecer práticas discriminatórias.

O continente africano é composto por várias etnias – povos e tribos com cultura, línguas e dialetos, simbologias próprias e tradições musicais distintas. São de civilizações heterogêneas, de origens diversas, que sofreram influências árabes, europeias e indonésias.

A África foi tomada por diferentes países europeus, que exploraram as riquezas do continente e forçaram muitos africanos a saírem de suas terras e viverem como escravos em condições que oprimiam a identidade cultural desses povos. Apesar disso, ainda temos o maxixe, a capoeira, o afoxé, o dendê, o acarajé, o cururu, o xinxim de galinha, o candomblé, a umbanda, a kalimba, que nos remete a esse parentesco étnico (SALES, 2010, p. 163-167).

Como relata Sales (2010), a manifestação artística africana, em grande parte, é anônima. Os objetos criados servem um evento, ritual ou comemoração e carregam símbolos que representam elementos de sua cultura. Metais, como latão, miçangas e marfim são símbolos de poder. A análise cuidadosa desses materiais nos aproxima dos costumes e crenças desses povos.

De acordo com Roland de Candé (2001), a música africana tem um traço característico que é a oralidade. Está intrinsecamente relacionada com o ambiente e com o contexto no qual é praticada. É a expressão de uma cultura coletiva e integrada à vida da comunidade, às ações cotidianas, rituais e crenças, pois sua música

guarda uma profunda relação “entre música-homem-cultura” (PEREIRA, 2011, p. 89).

Como bem salienta Niomar de Souza Pereira (2011), a música é absorvida e utilizada de forma prática e não passiva como, habitualmente nós, da sociedade ocidental, estamos acostumados. Segundo a autora, somos “uma grande sociedade de espectadores” (2011, p. 88), consumidores das músicas de filmes, televisão, das músicas distribuídas pela indústria de consumo, muitas vezes representantes de culturas não brasileiras. Esse fato pode levar a uma estranheza a certos sons da tradição africana.

A percepção étnica africana atribui à música poderes mágicos. Ela é capaz de estabelecer comunicação com os espíritos. Certos grupos acreditam que a execução de um instrumento musical pode transmitir força para quem ouve e tem o poder de reencarnar valores espirituais de uma pessoa falecida. A música se integra às ocasiões melancólicas ou festivas.

Com relação à prática vocal, existem etnias que usam a emissão natural da voz e apresentam tendência ao uso do registro grave, mesmo entre as mulheres. Há predominância do canto coletivo, que ressalta o sentido social e não individual do conteúdo e significado da manifestação. A prática musical africana tem profunda relação com a vida e com os valores sociais de seus grupos e tem estreita relação com a língua falada (PEREIRA, 2011).

Existem línguas, segundo Candé (2001), como a falada pelos bantos, chamadas de línguas em tom, cujas palavras e frases mudam o sentido de acordo com o ritmo e melodia empregados; um intervalo ascendente de duas sílabas não tem o mesmo significado se for entoado descendentemente. Os instrumentos imitam os tons e os ritmos da fala, motivo pelo qual são denominados instrumentos falantes, como é o caso do tambor de axila (2001). Os tambores são capazes de reproduzir a inflexão, tom e ritmo dos idiomas africanos (PEREIRA, 2011).

Na cultura africana há uma inclinação pela procura de timbres mesclados com ruídos, que se distanciam de sons nítidos e de contornos definidos. O mesmo ocorre com a voz. Há um interesse em utilizar artifícios como ouvidos fechados, narizes tapados,

vibração de língua, mudança de sons de peito para sons de cabeça. Os timbres são mais valorizados do que alturas perfeitas. É frequente a mistura de metal com cordas, cabaças e tambores acrescidos de chocalhos ou grãos (CANDÉ, 2001).

A polifonia está presente na música africana. Dependendo das regiões e etnia, ela pode ocorrer por meio de movimento paralelo, em terças, quartas, quintas ou ainda apoiada no processo de cânone ou em ostinato. A polifonia vocal predomina nas regiões de floresta. Em Angola, há relatos de canto a 3 vozes, datados de 1786.

Muitos instrumentos africanos são considerados sagrados e são executados por pessoas destinadas à sua execução. Os instrumentos musicais "são extensões do corpo e da voz. Nas várias etnias africanas, são objetos ligados a ritos, cerimônias e comunicação entre pessoas. O batuque de um tambor pode significar a voz dos deuses, o início de um evento e as etapas de seu desenvolvimento" (SALES, 2010). Estão presentes em festas, no canto e na dança. Entre os vários instrumentos musicais africanos estão: Kora, Mvet, Valiha, Kham, Riti ou Godiê, Arco de boca, Sanza ou Mbira, Balafos, Madimba, flautas e vários outros.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre a diversidade dos instrumentos africanos veja o vídeo abaixo que traz uma interessante seleção. A página indicada chama-se Traditional African Music Instruments e está no Canal Stream Africa.

Stream Africa. Traditonal African Music Instruments, 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=ejMLRrKY9IU>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

A música africana utiliza muitas escalas, as quais não estão relacionadas com teorias, mas com as características da cultura e dos instrumentos. CANDÉ (2001) relata o uso da escala natural de 7 sons, de 5 sons ou pentatônica, com afinações que variam de acordo com a região e a tribo e que não coincidem com a afinação do ocidente, denominada temperada.

O homem vive rodeado por sons. Mesmo que o indivíduo não tenha a intenção de escutá-los ou não volte o seu interesse para eles, os ouvidos são estimulados pelos fenômenos que ocorrem à sua volta. As questões relacionadas a esse tema foram de grande interesse para Schafer. Em sua concepção, arte é vida, capaz de influenciar e transformar a relação do homem com o mundo. Alicerçado nessa visão, o compositor se interessa pelo ambiente acústico e a relação ambiente-homem-arte. O conjunto de sons que compõe um ambiente sonoro foi denominado por Schafer (1991) de “Paisagem Sonora”, expressão criada por ele para determinar o ambiente sonoro, com fins investigativos. A paisagem sonora sofre modificações em função da hora do dia, da estação do ano, da cultura e da comunidade em que está inserida e ela tem se modificado ao longo dos anos.

Preocupado com esse fenômeno, Schafer se posiciona criticamente e ativamente a respeito da poluição sonora. Na década de 1960, lança o Projeto Paisagem Sonora Mundial (The World Soundscape Project), que teve como finalidade a conscientização a respeito da “percepção auditiva diante dos fenômenos sonoros impostos na maior parte da cultura ocidental atual”, a partir de um estudo de paisagens sonoras de diferentes lugares e épocas (VERTAMATTI, 2013). Para esse autor as músicas são documentos, pois contém informações a respeito da história de um povo, a época em que viveram, sua forma de pensar, seu meio ambiente, sentimentos, características sociais, culturais, políticas, econômicas.

Atualmente, os sons vêm se multiplicando com a introdução de aparelhos promovedores do conforto do homem moderno – são celulares, computadores, máquinas de ar-condicionado, aparelhos domésticos, automóveis, sobrepostos uns aos outros, formando uma grande mancha sonora que dificulta a identificação individual dos sons.

Schafer acredita que o homem pode transformar o ambiente em que vive, desde que passe a escutar atentamente o universo sonoro que o rodeia. Cabe a ele a responsabilidade de tornar o seu habitat sonoramente saudável e equilibrado.

Não é somente o ouvido que recebe as vibrações, todos os órgãos do homem são afetados pelos estímulos sonoros. Determinadas frequências (50-100 Hz e acima de 150 Db):



[...] provocam náuseas, enjoos, afetam o abdômen e os pulmões. Com 7 com 7 kHz e acima de 165 dB há aquecimento dos dedos; sons de altas frequências (acima de 10 kHz) e ultrassons (acima de 20 kHz), ambos acima de 140 dB, há aquecimento das vias respiratórias e dos dedos; infrassons de 7 Hz afetam o cérebro. Ressalta-se que a frequência de 7 Hz é considerada a frequência de ressonância das vísceras, e a exposição do corpo a essa frequência, pode provocar rupturas e levar à morte. A faixa de frequência de 30 a 60 Hz afeta o globo ocular. (VERTAMATTI, 2014, p. 27)

Na prática, como utilizar jogos rítmicos, motores e sociais e cultura africana? Os jogos rítmicos coletivos são excelentes recursos pedagógicos para se trabalhar a concentração, a coordenação motora, o trabalho em equipe e, portanto, a esfera social, além de favorecerem a incorporação de elementos da linguagem musical. Na proposta a seguir, apresenta-se um trabalho rítmico associado a cantos de origem africana.

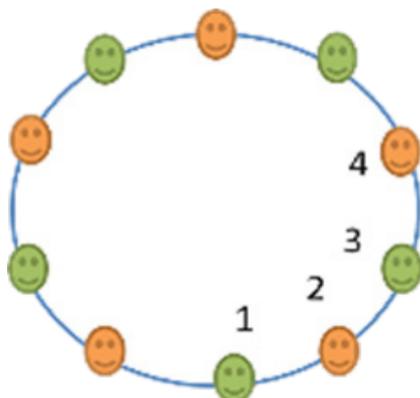
Desafio inicial:

1. Alunos e professor formam um círculo e batem palma em um pulso (batida) predeterminado, mantendo a mesma velocidade, sem acelerar ou atrasar. Em seguida, alterna-se uma palma à frente do corpo e uma batida na coxa com as 2 mãos. Para a próxima etapa, é necessário preestabelecer duplas. Procede-se, então, da seguinte maneira: 1 palma, 1 batida na coxa, 1 palma e 1 palma na palma da mão do par. Na segunda vez, o participante alternará o par. Se na primeira vez bateu palma com o colega da esquerda, na segunda, baterá com o colega da direita. Para encerrar, a atividade envolverá 1 conjunto de 3 participantes. O participante do meio agacha enquanto os 2 participantes do conjunto batem palma um contra o outro. O objetivo é que esse conjunto de 3 pessoas se reveze pelo círculo até que todos tenham realizado

as 3 funções. O professor pode acrescentar uma canção enquanto o grupo faz a movimentação.

A) 1 bate palma com 3, e 2 agacha. B) 2 bate palma com 4, e 3 agacha.

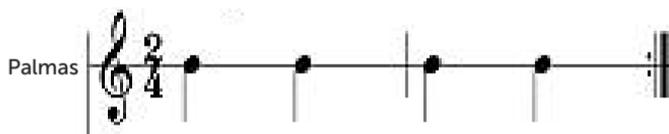
Figura 4.14 | Jogo rítmico 1



Fonte: elaborada pela autora.

2. A canção a seguir (Funga Alafia) pode ser entoada com os movimentos da proposta anterior, número 1. Depois de aprender a canção, sugere-se acrescentar o acompanhamento de ritmos. Todos iniciam batendo as palmas.

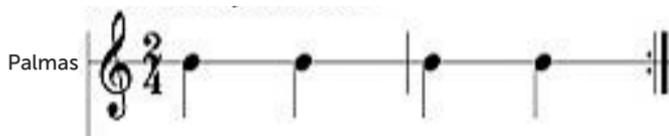
Figura 4.15 | Ritmo 1 - Palmas



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4.16 | Ritmo 2- Pés alternados

Em seguida, um segundo grupo alterna batida de pés (direito e esquerdo ou vice-versa).



Fonte: elaborada pela autora.

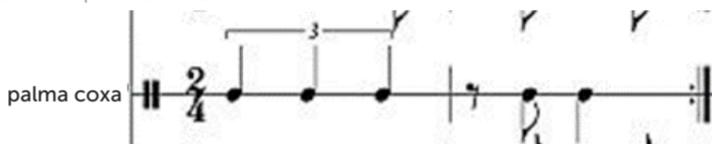
Figura 4.17 | Ritmo 3 – Estalos

Um terceiro grupo marcará os estalos e um quarto grupo marcará as palmas nas coxas.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4.18 | Ritmo 2 - Coxas



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4.19 | Ritmo 4 = Conjunto de percurso

Ritmos acompanhamento

Fonte: elaborada pela autora.

Após dominarem as células rítmicas, os grupos podem revezar as marcações, que podem ser determinadas ao acaso, segundo o comando do professor ou de um líder e acrescentar a melodia.

Figura 4.20 | Canção 1 – Funga Alafia

Funga Alafia

Tradicional da Libéria

Fonte: elaborada pela autora.

3. As mesmas células podem ser utilizadas na canção Si ma ma ka. Há a possibilidade de os alunos criarem um acompanhamento diferente. O canto será feito em forma de solo e coro. Um solista cantará Si ma ma ka acompanhado de um movimento ou gesto por ele criado. Todos respondem com a segunda frase imitando o líder. A terceira frase ruka ruka ruka si ma ma ka é cantada em movimentos paralelos de terças na terceira repetição, um terceiro grupo cantará a frase adicionada.

Figura 4.21 | Canção 2: Si ma ma ka

Si ma ma ka

Tradicional de Ghana

Si ma ma ka ma ma ka ru-ka ru-ka ru-ka Si ma ma

ka Si ma ma ka ma ma ka ru-ka ru-ka ru-ka Si ma ma

17 ka Si ma ma ka ma ma ka ru-ka ru-ka ru-ka Si ma ma

25 ka Ten be a-ki bi-a be a-ki bi-a ru-ka ru-ka ru-ka Si ma ma ka

Fonte: elaborada pela autora.



Pesquise mais

Veja nos vídeos abaixo as versões das músicas indicadas. A primeira é mais performática e a segunda apresenta o trabalho desenvolvido com alunos de uma escola.

The Kennedy Center. MetroPerforms Showcase – “Funga Alafia” by Nanam 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GTegkMJq15M>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Para acessar esse vídeo fora do link, faça a busca utilizando as seguintes palavras-chave: funga alafia; showcase; nana malaya.

Escola Pau Casals, Si ma ma ka. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C5yY1iWKGgc>> Acesso em: 18 jan. 2017.

Para acessar esse vídeo fora do link, faça a busca utilizando as seguintes palavras-chave: escola pau casals; si ma ma ka.

Vários gêneros musicais praticados no Brasil são de origem africana. O Lundu ou lundum, é dança brasileira, mas de origem africana, criada a partir dos batuques dos escravos bantos, vindos de Angola. O Maracatu, com predominância dos instrumentos de percussão, teve origem em congadas e cerimônias de reis e rainhas africanas. Temos outros, Ijexá, o Carimbó, a Capoeira, o Samba de Roda, o Samba, o Jongo e mesmo o Baião.

O **Samba de Roda** tem origem africana e atualmente é muito praticado no Recôncavo baiano. Os participantes formam um círculo e cantam a canção do gênero acompanhada por palmas. O canto é executado no sistema solista-coro, isto é, um líder canta a primeira frase e todos repetem. Uma mulher se dirige ao centro do círculo e dança deslizando os pés para frente e para trás, bem próximos ao chão, enquanto movimentava os quadris. Em seguida, um rapaz entra na roda e estabelece um diálogo coreográfico com a moça. Os participantes aplaudem. Um segundo casal inicia a movimentação até que todos tenham participado.

No jogo musical, o diálogo coreográfico será substituído por diálogo rítmico. Primeiramente todos batem palmas no ritmo 5 e depois a célula rítmica 6. Tão logo os participantes dominem a execução, um segundo grupo executará o ritmo 7 alternando palmas sobre as coxas. É sobre esses 2 padrões rítmicos que acontecerão os diálogos. Um dos jogadores se dirige ao centro da roda e inicia a sua improvisação. Um segundo jogador se junta ao primeiro e estabelece, com ele, um diálogo rítmico. É permitido usar sons corporais e sons vocais. Em seguida, um segundo par de jogadores inicia o desafio. Procedese da mesma maneira até que todos tenham tido a oportunidade de se apresentarem.

Figura 4.22 | Ritmo 5



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4.23 | Ritmo 6



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4.24 | Ritmo 7



Fonte: elaborada pela autora.



Exemplificando

A música a seguir é uma boa sugestão para o trabalho com a faixa etária dos alunos maiores, é um exemplo de samba de roda e a letra é de fácil assimilação. Escute a canção selecionada para o jogo musical acessando o seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=bLZXFLCrFD0>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

Figura 4.25 | Letra de Na praia de Amaralina

Na praia de Amaralina tem dois camarão na areia Camarão tava sentado falando da vida alieia (coro) Na praia da Amaralina tem dois camarão sentado Falando da vida alheia, hê camarão malvado. (coro) Na praia de Amaralina tem dois camarão na areia Camarão tava sentado falando da vida alheia (coro)	Na praia de Amaralina tem dois camarão sentado Falando da vida alheia, hê camarão malvado Vovô não quer casca de coco no terreiro, Maria Me faz lembrar do tempo de cativoiro (repete tudo)
--	--

Fonte: elaborada pela autora.



Pesquise mais

Conheça mais sobre o Samba de Roda a partir deste vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=FEjtt-felmg>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

4. Na improvisação coral coletiva e paisagem imaginária o grupo forma um círculo. O professor inicia apresentando uma célula rítmica/melódica produzida com a voz e a repete várias vezes.

Um dos participantes acrescenta outra célula, efeito ou canto, de tal maneira que dialogue com a célula anterior. Faz os ajustes necessários e a repete ininterruptamente. Um terceiro participante entra no jogo da improvisação e contribui com o resultado sonoro. A finalização é por conta do grupo.

Uma variação dessa proposta é proceder da mesma maneira e, em determinado momento um dos participantes se torna o regente da orquestra de vozes. Dessa maneira, ele determinará quem continua entoando, quem para, quais os sons que serão combinados, etc.

5. Uma segunda variação é propor o mesmo jogo, fazendo uso das texturas vocais apresentadas por Schafer. Outras texturas poderão ser criadas pelo grupo. É importante que todo o material seja gravado para ser escutado, analisado e modificado.
6. As onomatopeias suscitam várias reações e emoções. São autoexplicativas e podem ser um recurso para favorecer a expressão artística do aluno. É aconselhável que todos procurem histórias que utilizam onomatopeias e gibis que contenham essas palavras. Os alunos, primeiro individualmente e depois em grupos, experimentarão diferentes maneiras de produzir sonoramente as várias expressões onomatopaicas.

Figura 4.26 | Onomatopeias



Fonte: <http://br.freepik.com/vetores-gratis/quadrinhos-palavras-onomatopeia_713838.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Para finalizar, a classe, dividida em grupos, elaborará uma composição com as onomatopeias e executará para seus colegas. O resultado sonoro deverá ser gravado e analisado pelo grupo conjuntamente.

Sem medo de errar

Retomando a situação-problema, para responder às questões dos alunos que se manifestam contrários à música brasileira, sugere-se fazer uma pesquisa conjunta com eles a respeito da história do *rock*. Descobriram que o *rock* tem suas raízes no *rock and roll*, que surgiu nos Estados Unidos como resultado da mistura da música *country* e *blues* entoados pelos negros durante os trabalhos nos campos e pequenas cidades. Juntamente com o *blues* do campo, nos espaços urbanos tocava-se o *jazz*, caracterizado pela improvisação. Havia ainda a música *gospel* desenvolvida nas igrejas evangélicas. Com a guerra e o desenvolvimento da indústria, houve grande deslocamento de pessoas dos campos para a cidade, o que resultou em uma fusão do *blues* com a música dos brancos. Essa música teve grande aceitação por parte da juventude branca, o que levou a indústria fonográfica investir nesse gênero. Contudo, o grande difusor do *rock and roll* foi Elvis Presley. A partir da constatação desse fato, os alunos podem fazer o mesmo com outros gêneros musicais. Ficaram surpresos com a ramificação africana de muitos gêneros que consideram estrangeiros. O resultado desse trabalho pode ser transformado em entrevistas de um documentário desenvolvido pelos alunos.

Avançando na prática

Aula de música e repertório musical

Descrição da situação-problema

Larissa dá aula de música para turmas de Fundamental II. Seus alunos, independentemente de suas preferências musicais, têm

em comum o pensamento de que a aula de música deva trabalhar somente com música que lhes agrade. Larissa percebe um grande desconforto inicial por parte dos alunos quando algo estranho lhes é oferecido. Como trabalhar essa questão, que frequentemente ocorre nas aulas de música?

Resolução da situação-problema

A professora pode dedicar uma ou mais aulas para esse tema. É interessante fazer um levantamento dos gêneros e canções que fazem parte do repertório de seus alunos. Larissa ouvirá parte desse repertório e selecionará algumas canções para trabalhar em sala de aula. A seleção será feita com base nos elementos que esse repertório oferece, a saber: os pontos comuns entre essas canções ou obra da Renascença, de músicas tradicionais brasileiras ou africanas ou ainda de uma obra experimental. O tipo de acompanhamento utilizado em cada uma delas; a maneira como a voz é trabalhada; se há repetição, se há espaço para criação. A comparação entre diferentes repertórios favorecerá a audição por músicas que não estão presentes no cotidiano dos alunos.

Faça valer a pena

1. A paisagem sonora do mundo está mudando. O homem moderno começa a habitar um mundo que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até aqui. Esses novos sons, que diferem em qualidade e intensidade daqueles do passado, têm alertado muitos pesquisadores quanto aos perigos de uma difusão indiscriminada e imperialista de sons” (SCHAFER. M. **A afinação do mundo**. SP: UNESP, 2001, p. 17)

Com base nessa temática pode-se afirmar que:

- I. A poluição sonora é um mal que atinge os habitantes de várias cidades e é hoje um problema mundial.
- II. Muitos especialistas têm predito a surdez universal como a última consequência do fenômeno da poluição sonora.
- III. A poluição sonora não se acumula como ocorre em outros tipos de poluição. Deve-se apenas ter o cuidado para que o nível sonoro se mantenha.

É correto o que se afirma em:

- a) I, apenas
- b) II, apenas.
- c) III, apenas.
- d) I e II, apenas.
- e) I e III, apenas.

2. De acordo com Schafer, uma textura consiste em vários gestos difíceis de serem identificados individualmente. São como bactérias unicelulares somente perceptíveis em massa, ou em formações de cachos. Os sons que compõem uma textura não são simplesmente somas individuais, mas combinação de eventos sonoros. (1991, p. 247-248)

Os eventos sonoros podem ser combinados de diferentes maneiras. Relacione os tipos de texturas com a maneira de serem produzidas.

I. caos	1. Início repentino, seguido de atividade caótica.
II. constelações	2. Início, duração e finalização indeterminada. É um processo aleatório.
III. combustão	3. Partículas sonoras curtas.

Relacione as duas colunas corretamente e selecione a alternativa que indica a opção certa.

- a) I-1; II-3; III-2.
- b) I-2; II-3; III-1.
- c) I-2; II-1; III-3.
- d) I-3; II-2; III-1.
- e) I-1; II-2; III-3.

3. Quando falamos no uso da música, estamos nos referindo ao modo como ela é empregada na sociedade humana, na prática habitual, isolada ou em conjunto com outras atividades. A música usada em certas situações pode se tornar parte dessas situações, tendo ou não uma função mais profunda” (PEREIRA, 2011, p. 88)

Se nos dirigirmos à música africana, observaremos que ela é _____ essencial de sua cultura e integra as suas _____, estabelecendo uma relação profunda entre música-homem-cultura. A música africana é de tradição _____ e caráter _____).

- a) decoração, práticas, teórica, rítmico.
- b) agregado, orações, familiar, contemplativo.
- c) componente, atividades, oral, coletivo.
- d) ferramenta, crenças, guerreira, ritualístico.
- e) símbolo, passagens, melódica, lúdico.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. V. 1.
- BRASIL Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: arte: Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.639. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.645. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 30 jun./ 2017.
- CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. Vol. 1 trad. Eduardo Brandão. 2ª. ed. S.P.: Martins Fontes, 2001.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e Movimento**: orientação para Musicalização Infantil. Jundiaí, S.P.: J. S. Feres, 1998.
- FINNEY, J. John Paynter, Music Education and the Creativity of Coincidence. **British Journal of Music Education**, Inglaterra: Cambridge University Pres. v. 28, n. 1, p. 11-26, 14 jan. 2011.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. S.P.: Perspectiva, 2007.
- KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- LANDRETH. Catherine. **The psychology of early childhood**. In: STOKOE, Patricia. La expression corporal y el niño. Buenos Aires: Ricordi, 1967.
- LIMA, Sonia R. Albano; SEVERINO, Francisca E. S. (Org.). **Mosaicos**: arte, cultura e educação. SP: Todas as Musas, 2011, p. 85-123.
- LIEVEGOED, Bernard. 4. ed. **Desvendando o Crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. S.P. Paulo: Antroposófica, 2007.
- MORIN, Edgar. 3. ed. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. S.P: Cortez, 2009.
- PAYTNER, J. Hear and now. Londres: Universal, 1972.
- RENSHAW, Amanda; FLETCHER, Alan; RUGGI, Gilda Williams (Org.). **O livro de arte para criança**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Londres: Artmed, 2006.

PEREIRA, Niomar de Souza. Música étnica Africana: uma Linguagem da vida. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. SP: Cortez, 2010.

SALES, Heloisa Margarido. **Arte da África**: leitura de obras. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3. ed. SP: Cortez, 2010.

SADIE, S.; LATHAM, A. Dicionário Grove de música: edição concisa. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, Murray R. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: UNE SP, 1991.

STOKOE, Patricia. **La expression corporal y el niño**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

TRIAS, Núria; PÉREZ, Susana; FILELLA, Luis. **Juegos de Música y Expresión corporal**. Barcelona: Parramõn Ediciones, S.A., 2008.

VERTAMATTI, Egídio. **Conforto e desconforto da cor da iluminação em uma cabine de aeronave**: uma análise experimental, 2014. Dissertação (Mestrado) Escola Politécnica da Universidade de SP.

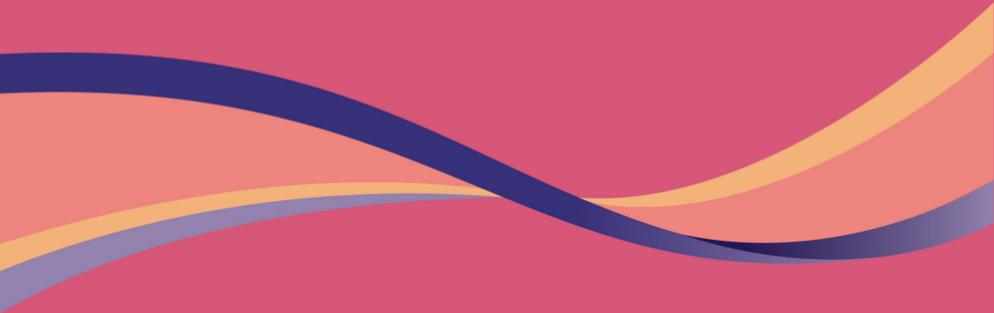
VERTAMATTI, Leila R. G. **Entre-sons, entre-mundos, entre-idades**: a educação musical adolescente. S.P.: Cultura Acadêmica, 2013.

_____. **Ampliando o repertório do Coro Infanto-juvenil**: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. UNESP/FUNARTE, 2008.

WILLEMS, Edgar. As bases psicológicas da Educação Musical. Bienne, Suíça: Pro-Musica, 1970.

_____. Iniciação Musical das Crianças. Bienne, Suíça: Pro-Musica, 1968.

WELLS, Renée. **O corpo expressa e dança**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1977.



ISBN 978-85-522-1308-6



9 788552 213086 >