

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

**CRIANDO, INTERPRETANDO E APRECIANDO: PROPOSTAS DE OBRAS E
ATIVIDADES À EDUCAÇÃO MUSICAL**

MARCELO RAUTA

Rio de Janeiro, 2018

MARCELO RAUTA

**CRIANDO, INTERPRETANDO E APRECIANDO: PROPOSTAS DE OBRAS E
ATIVIDADES À EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para a obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da professora Dra. Ermelinda A. Paz.

Rio de Janeiro, 2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

R249 Rauta, Marcelo
CRIANDO, INTERPRETANDO E APRECIANDO: PROPOSTAS
DE OBRAS E ATIVIDADES À EDUCAÇÃO MUSICAL / Marcelo
Rauta. -- Rio de Janeiro, 2018.
159 p.

Orientadora: Ermelinda A. Paz.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Música, 2018.

1. Piano. 2. Violão. 3. Música de câmara. 4.
Educação básica. 5. Obras para a juventude. I. A.
Paz, Ermelinda, orient. II. Título.

Autorizo a cópia de minha tese *Criando, interpretando e apreciando: Propostas de obras e atividades à Educação Musical*.


Marcelo Rauta



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM
Mestrado e Doutorado

**CRIANDO, INTERPRETANDO E APRECIANDO: PROPOSTAS DE OBRAS E
ATIVIDADES À EDUCAÇÃO MUSICAL**

por

MARCELO RAUTA DE SOUZA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Ermelinda Azevedo Paz Zanini (orientadora)

Professor Doutor Humberto Amorim Neto

Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte

Professor Doutor Ronal Xavier Silveira

Professora Doutora Maria Teresa Madeira

Conceito:

Dedico esta tese aos educadores musicais

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus (criador de todas as coisas), pois sem Ele nada existe;

Um agradecimento especial à orientadora Dra. Ermelinda A. Paz, por acreditar neste projeto, por orientá-lo de modo hábil e por todo cuidado e carinho durante esta jornada;

Aos professores do PPGM da UNIRIO, pelo ensino;

Aos professores Inês Rocha, José Nunes Fernandes, Luciana Requião, Marcos Lucas e Silvia Sobreira, pelas contribuições nas bancas de Ensaio e Qualificação;

Aos professores Ermelinda A. Paz, Humberto Amorim, Maria Teresa Madeira, Mônica Duarte e Ronal Silveira, pelas contribuições na banca de defesa de Tese;

À professora Tamara Ujakova, pela leitura deste trabalho e disponibilidade como avaliadora suplente na banca de defesa de Tese;

Ao CNPQ, pelo financiamento concedido por meio de bolsa de pesquisa;

Aos professores participantes desta pesquisa (Anna Cláudia Vidigal, Bruno Soares, Cristiano Matos, Fernando Vago, Lorayne Fonseca, Moacyr Teixeira, Ricardo Lepre, Tatiana Fernandes e Victor Matos), pelas contribuições na aplicação de obras e atividades, bem como envio de sugestões e relatos;

À esposa Daniele Mattos, pela paciência e apoio;

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram e torceram ao sucesso deste trabalho;

E por fim, a todos que de alguma maneira contribuíram a este trabalho e porventura seus nomes não foram aqui mencionados.

RAUTA, Marcelo. Criando, interpretando e apreciando: propostas de obras e atividades à Educação Musical. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta tese apresenta uma série de obras e atividades musicais criadas e ampliadas a partir de pesquisa bibliográfica, relatos de professores participantes e análise de métodos e cadernos de atividades voltados ao ensino de piano, violão, música de câmara e ensino básico de música. Com o título *Obras para a juventude*, a série apresenta diversas obras e atividades que contemplam diferentes linguagens e estéticas musicais, escritas para variados meios sonoros (desde piano e violão solo à orquestra sinfônica). O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação. Diversos autores serviram como base para a elaboração da série, entre eles, Fonterrada (2008, 2012), França (2002), Gohn (2014), Ilari (2012), Mateiro (2012), Paz (2013, 2015), Penna (2008), Santos (2012), Schafer (1991), Swanwick (2003), Zagonel (2012), Salles (2009), Schoenberg (1996, 1999, 2001) e Zamacois (1990). Na análise dos materiais, buscou-se as seguintes categorias de análises composicionais: linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora, entre outros procedimentos composicionais do séc. XX); tipo de notação (analógica, convencional, tablatura e cifra alfabética); recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas); práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas, tradição oral brasileira e tradição oral estrangeira); e tecnologia (uso de *softwares* para se fazer música e recursos tecnológicos).

Palavras-chave: piano; violão; música de câmara; educação básica; *obras para a juventude*

RAUTA, Marcelo. Creating, interpreting and appreciating: proposal of works and activities for Music Education. 2018. Thesis (Doctoral Degree in Music) – Graduate Program in Music, Center for Languages and Arts, Federal University of Rio de Janeiro State.

ABSTRACT

This thesis presents a series of works and music activities, created and developed from bibliographic research, reports from participating teachers and analysis of methods and activity books used for teaching piano, guitar, chamber music and elementary music teaching. With the title *Works for Youth*, this series presents several works and activities which comprise various music languages and aesthetics, written for various sound settings (from a solo piano or guitar to a symphonic orchestra). The methodology used for this research was action research. Several authors were used for creating this series, such as Fonterrada (2008, 2012), França (2002), Gohn (2014), Ilari (2012), Mateiro (2012), Paz (2013, 2015), Penna (2008), Santos (2012), Schafer (1991), Swanwick (2003), Zagonel (2012), Salles (2009), Schoenberg (1996, 1999, 2001) and Zamacois (1990). In the analysis of materials, one used the following categories of compositional analyses: compositional language and technique (modal music, tonal music, soundscape, and other compositional techniques of the 20th century); type of musical notation (analog, conventional, tablature and chord symbols); means for musical expression (accent, articulations and dynamics); popular music practices (urban popular music, folk songs for children [*parlendas*], Brazilian and foreign oral traditions); and technology (use of software for creating music and technological aids).

Keywords: piano; guitar; chamber music; elementary education; *works for youth*.

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo musical 1: excerto do <i>Estudo n° 25</i> , caderno 1 da série <i>Obras para a Juventude</i>	92
Exemplo musical 2: excerto do <i>Estudo n° 27</i> , caderno 1 da série <i>Obras para a Juventude</i>	92
Exemplo musical 3: excerto do <i>Romance n° 4</i> , caderno 2 da série <i>Obras para a Juventude</i>	92
Exemplo musical 4: excerto da <i>Valsa n° 3</i> , caderno 3 da série <i>Obras para a Juventude</i>	93
Exemplo musical 5: excerto da <i>Polca n° 11</i> , caderno 4 da série <i>Obras para a Juventude</i>	93
Exemplo musical 6: excerto do 3° movimento da <i>Sonatina n° 1</i> , caderno 5 da série <i>Obras para a Juventude</i>	94
Exemplo musical 7: excerto do movimento <i>Berceuse de Juliana</i> , Suíte n°1, caderno 6 da série <i>Obras para a Juventude</i>	95
Exemplo musical 8: excerto do movimento <i>Sarabanda</i> , Suíte n°2, caderno 6 da série <i>Obras para a Juventude</i>	95
Exemplo musical 9: excerto do movimento <i>Chiquinha</i> , Suíte n°3, caderno 6 da série <i>Obras para a Juventude</i>	95
Exemplo musical 10: excerto do movimento <i>La Marabbecca</i> , Suíte n°4, caderno 6 da série <i>Obras para a Juventude</i>	96
Exemplo musical 11: excerto da obra <i>Clementiana</i> , caderno 7 da série <i>Obras para a Juventude</i>	96
Exemplo musical 12: excerto da obra <i>Villalobiana</i> , caderno 7 da série <i>Obras para a Juventude</i>	97
Exemplo musical 13: excerto da obra <i>Schoenberguiana</i> , caderno 7 da série <i>Obras para a Juventude</i>	97
Exemplo musical 14: excerto do 1° movimento da Sonata n°1 – <i>Clássica</i> , caderno 8 da série <i>Obras para a Juventude</i>	98
Exemplo musical 15: excerto do <i>Pequeno estudo n°1</i> para violão, caderno 9 da série <i>Obras para a Juventude</i>	99
Exemplo musical 16: excerto do <i>Pequeno estudo n°6</i> para violão, caderno 9 da série <i>Obras para a Juventude</i>	99
Exemplo musical 17: excerto do <i>Pequeno estudo n°9</i> para violão, caderno 9 da série <i>Obras para a Juventude</i>	100
Exemplo musical 18: excerto do <i>Pequeno estudo n°12</i> para violão, caderno 9 da série <i>Obras para a Juventude</i>	100
Exemplo musical 19: excerto do duo <i>Mixolidiando</i> , caderno 10 da série <i>Obras para a Juventude</i> ...	101
Exemplo musical 20: excerto do trio <i>Ciranda, cirandinha</i> , caderno 10 da série <i>Obras para a Juventude</i>	101
Exemplo musical 21: excerto do quarteto <i>Pequena valsa quartal</i> , caderno 10 da série <i>Obras para a Juventude</i>	101

Exemplo musical 22: excerto do quarteto <i>Polcariando</i> , caderno 10 da série <i>Obras para a Juventude</i>	102
Exemplo musical 23: excerto do <i>Trio n°2</i> , comp. 27-31, caderno 11 da série <i>Obras para a Juventude</i>	103
Exemplo musical 24: excerto do <i>Trio n°2</i> , comp. 147-157, caderno 11 da série <i>Obras para a Juventude</i>	103
Exemplo musical 25: excerto do <i>Trio n°2</i> , comp. 200-205, caderno 11 da série <i>Obras para a Juventude</i>	104
Exemplo musical 26: excerto do <i>Quarteto n°2</i> , comp. 35-38, caderno 12 da série <i>Obras para a Juventude</i>	104
Exemplo musical 27: excerto do <i>Quarteto n°2</i> , comp. 127-130, caderno 12 da série <i>Obras para a Juventude</i>	105
Exemplo musical 28: excerto do quinteto <i>Com ou sem modos?</i> , comp. 10-17, caderno 13 da série <i>Obras para a Juventude</i>	105
Exemplo musical 29: excerto do quinteto <i>Com ou sem modos?</i> , comp. 55-57, caderno 13 da série <i>Obras para a Juventude</i>	106
Exemplo musical 30: excerto da abertura-fantasia <i>Momentos</i> , comp. 192-203, caderno 14 da série <i>Obras para a Juventude</i>	106
Exemplo musical 31: excerto da abertura-fantasia <i>Momentos</i> , comp. 137-145, caderno 14 da série <i>Obras para a Juventude</i>	107
Exemplo musical 32: excerto da abertura-fantasia <i>Momentos</i> , comp. 224-230, caderno 14 da série <i>Obras para a Juventude</i>	107
Exemplo musical 33: excerto da <i>Sinfonietta n°1 – Parque de diversões</i> , mov. I, comp. 6-14, caderno 15 da série <i>Obras para a Juventude</i>	108
Exemplo musical 34: excerto da <i>Sinfonietta n°1 – Parque de diversões</i> , mov. I, comp. 29-34, caderno 15 da série <i>Obras para a Juventude</i>	109
Exemplo musical 35: excerto da <i>Sinfonietta n°1 – Parque de diversões</i> , mov. I, comp. 62-70, caderno 15 da série <i>Obras para a Juventude</i>	109
Exemplo musical 36: excerto da <i>Sinfonietta n°1 – Parque de diversões</i> , mov. III, comp. 8-16, caderno 15 da série <i>Obras para a Juventude</i>	110
Exemplo musical 37: excerto da canção <i>Marinheiro encosta a barca</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	113
Exemplo musical 38: excerto da canção <i>Lá vem a Sinhá Marreca</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	113
Exemplo musical 39: excerto da canção <i>Esquinado capixaba</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	113

Exemplo musical 40: excerto da canção <i>Ora vamos tirar areia</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	114
Exemplo musical 41: excerto da canção <i>Meu navio</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i> ...	114
Exemplo musical 42: excerto da canção <i>Romance de Juliana e dom Jorge</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	114
Exemplo musical 43: excerto da canção <i>Meu barco é veleiro</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	115
Exemplo musical 44: excerto da canção <i>Asa branca</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i> ..	115
Exemplo musical 45: excerto da parlenda <i>Fui passar na pinguelinha</i> , caderno 17 da série <i>Obras para a Juventude</i>	116
Exemplo musical 46: excerto da obra <i>Inverno</i> , versão para quarteto de trompas em Fá, caderno 18 da série <i>Obras para a Juventude</i>	117
Exemplo musical 47: excerto da obra <i>Inverno</i> , versão para quarteto de flautas-doce, caderno 18 da série <i>Obras para a Juventude</i>	117
Exemplo musical 48: excerto da obra <i>Inverno</i> , versão para quinteto de cordas ou orquestra de cordas, caderno 18 da série <i>Obras para a Juventude</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análises e suas subdivisões	60
Quadro 2: Materiais encontrados nos métodos para o ensino de piano	64
Quadro 3: Materiais encontrados nas coleções e métodos para o ensino de violão	67
Quadro 4: Materiais encontrados nas coleções e métodos para o ensino de música de câmara	70
Quadro 5: Materiais encontrados nos cadernos de atividades e coleções para o ensino de música na educação básica.....	77
Quadro 6: Materiais encontrados nas obras para piano da série <i>Obras para a juventude</i>	91
Quadro 7: Materiais encontrados nas obras para violão da série <i>Obras para a juventude</i>	98
Quadro 8: Materiais encontrados nas obras para música de câmara da série <i>Obras para a juventude</i>	102
Quadro 9: Materiais encontrados nas obras e atividades para o ensino de música na educação básica da série <i>Obras para a juventude</i>	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O compositor/educador e motivações do trabalho	13
Objetivo.....	15
Tipo de pesquisa.....	15
Justificativa da pesquisa e hipótese	17
Procedimentos metodológicos de elaboração e referencial teórico.....	17
CRIAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E APRECIACÃO MUSICAL COMO ACESSÓRIOS À EDUCAÇÃO MUSICAL.....	21
O ensino da música no Brasil dos séculos XX e XXI.....	21
A importância da educação por meio das Artes	24
Pedagogias musicais dos séculos XX e XXI.....	25
Criação, interpretação e apreciação musical	29
Cultura e cognição musical	33
Criatividade e cognição musical	35
A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: DESAFIOS DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO FRENTE À EDUCAÇÃO MUSICAL DA ATUALIDADE	38
Processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal.....	38
A tecnologia, o papel social das mídias e os processos de ensino-aprendizagem.....	44
Vivência musical e multiculturalismo	54
MATERIAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS VOCACIONAIS E NÃO VOCACIONAIS: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PROPOSTAS	58
Categorias gerais de análises composicionais	58
Métodos para o ensino de piano	62
Métodos para o ensino de violão.....	65
Trabalhos de música de câmara	68
Cadernos de atividades e coleções para o ensino de música em escolas de ensino básico	71
A SÉRIE <i>OBRAS PARA A JUVENTUDE</i> : CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, DESCRIÇÃO E ANÁLISE	80
A série <i>Obras para a Juventude</i> : contribuições dos professores participantes	80
A série <i>Obras para a Juventude</i> : Outros materiais consultados	87
A série <i>Obras para a Juventude</i> : descrição de materiais e análise	89
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Descrição de conteúdos encontrados nos cadernos e métodos	135
APÊNDICE B – Questionário aos professores participantes	149
APÊNDICE C – Relatos de experiência dos professores participantes	158
APÊNDICE D – Partituras das obras da série <i>obras para a juventude</i>	CD ANEXO
APÊNDICE E – Áudios das obras da série <i>obras para a juventude</i>	CD ANEXO

INTRODUÇÃO

O compositor/educador e motivações do trabalho

Esta tese foi idealizada após algumas questões, reflexões e por situações que passei como professor e compositor¹. Nasci no ano de 1981 em Guarapari-ES e iniciei meus estudos musicais de forma sistemática no segundo semestre de 1991, na cidade de Anchieta-ES, em um projeto municipal conhecido por *Oficina de música*, na classe da professora Ângela de Souza Cruz. Antes, neste mesmo ano, já havia aprendido algumas noções básicas de teclado eletrônico com um colega de escola e meu primeiro contato com a música deu-se como descrevo no seguinte diálogo:

Eu: O que é isso? (apontando para o teclado)

Colega: Isto é um teclado.

Eu: Teclado? Para que serve?

Colega: Serve para fazer música.

Eu: Música? O que é música?

Colega: Você nunca viu o Caçulinha tocando no Domingão do Faustão não?

Eu: Caçulinha? Domingão do Faustão?

Então meu colega executou um trecho da 9ª sinfonia de Beethoven (Ode à Alegria). Isto marcou-me profundamente e iniciei os estudos em música informalmente com ele e depois prossegui formalmente no projeto oficina de música.

No citado projeto estudei teoria musical, teclado eletrônico e piano. Em 1995 tornei-me monitor do projeto e iniciei a composição de uma série de obras didáticas simples para o piano, mas não cheguei a usá-las porque em pouco tempo deixei a monitoria (durou apenas seis meses). 1995 foi o ano em que eu concluí o ensino fundamental e escolhi a minha profissão (à época o ensino médio era profissionalizante e na cidade de Anchieta-ES só havia as habilitações Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar Administrativo e Magistério). Optei (por sugestão de minha primeira professora de piano) por fazer no segundo grau o curso de Habilitação para o exercício do Magistério em 1º grau e assim teve início a minha ligação definitiva à educação. Durante o segundo grau, não lecionei música de forma sistematizada em escolas, tendo apenas alguns alunos particulares (musicalização de jovens e adultos). Em 2001 ingressei definitivamente à carreira do magistério lecionando disciplinas do núcleo comum ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (matemática e ciências). Neste ano, já havia idealizado e escrito uma pequena parte da série *Obras para a juventude* (série de obras e atividades ao ensino musical), no entanto havia utilizado até aquele momento em sua elaboração somente a linguagem tonal e como instrumentação o piano.

¹ Peço licença para neste momento inicial relatar o texto em primeira pessoa do singular, mesmo sabendo que a tradição requer que eu escreva representando a coletividade. Em momento oportuno retomo à tradição.

Em 2003, devido a incentivos de professores e amigos, deixei a cidade de Anchieta e domiciliei-me na cidade do Rio de Janeiro para especializar-me na técnica da composição. Para mim foi um terrível choque a mudança de realidades, principalmente de linguagens musicais, pois nesta época só conhecia música tonal, a música de A. Rebelo, C. Gonzaga, E. Nazareth, F. Burgmuller, F. Chopin, J. S. Bach, L. V. Beethoven, W. A. Mozart, Z. de Abreu (compositores que estudei e que me inspiraram nas primeiras composições) e compor nesta linguagem e estéticas musicais em pleno ano de 2003 era considerado retrógrado pela maioria dos acadêmicos. Por vergonha de meus colegas universitários, escondi parte de minhas obras compostas antes do ano de 2003, queimei diversas outras peças (neste período utilizava a terminologia *opus* para designar cada composição e destruí cerca de trinta obras de formações diversas, inclusive para orquestra) e mantive apenas as obras para piano que interpretava. Assim, com minha entrada na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM-UFRJ) em 2003, iniciei uma nova fase na minha carreira, onde tive que adaptar o que considerava correto (padrão de forma, proporcionalidade, melodias acessíveis, clareza harmônica) com as novas propostas de linguagens modernistas. Por fim, acabei moldando a minha linguagem e passei a escrever obras híbridas, com a mistura de diversos procedimentos.

Após o início de minha atividade como professor, percebi que infelizmente, os materiais de Educação Musical para o ensino básico ou para os cursos de formação musical em língua portuguesa são escassos. Os métodos mais utilizados no Brasil para o ensino de piano e violão são de procedência estrangeira, devido à pouca literatura escrita por professores e compositores brasileiros em nível de formação musical inicial e intermediária.

Deste modo, devido ao ensino parcial que recebi em música (me refiro ao acesso às diversas linguagens e estéticas musicais) e experiências vividas como professor e compositor, resolvi recuperar as minhas primeiras obras da série *Obras para a Juventude* e continuar a sua elaboração. Ampliei e adotei outras linguagens e estéticas diferentes ao tonalismo, cuja intenção foi oferecer aos jovens, desde cedo, o acesso a diversas estéticas musicais. Ou seja, da minha ideia inicial em escrever peças simples para o piano em 1995 até o ano de 2018, a série *Obras para a Juventude* conta com vários cadernos que contemplam diversos instrumentos, desde piano e violão solos até orquestra sinfônica, em vários níveis de dificuldades técnicas. Além disso, a série contém uma seção de atividades de apoio à criação (composição e improvisação) e obras coletivas para a educação básica. Devido à minha atividade como professor na Faculdade de música do Espírito Santo (FAMES), pensei a partir

de 2015, em elaborar e utilizar as obras e atividades nos grupos oficiais da citada instituição, cursos de musicalização infantil e cursos de formação musical (CFM).

Objetivo

Foi nosso² objetivo principal apresentar obras e atividades para serem usadas na Educação musical em aulas individuais e/ou coletivas no ensino vocacional e não vocacional³.

Assim, esta tese funde as áreas de Composição e Educação musical e para tanto se apresenta de forma híbrida, ou seja, mesclando e interpolando conceitos entre as duas áreas. No Brasil se observa essa prática, sendo possível citar alguns compositores que, em dado período de suas vidas, visitaram outra área, a saber: Ernst Widmer – compositor e professor e autor de livro com foco didático; Guerra-Peixe – compositor, professor, etnomusicólogo e autor de série didática; Heitor Alimonda – intérprete, professor e autor de livro voltado ao ensino; Heitor Villa-Lobos – compositor, regente e autor de série didática; Ricardo Tacuchian – compositor, professor e autor de obras didáticas; Turíbio Santos – intérprete, professor e autor de livro com finalidade didática. Entre os estrangeiros já são bastante conhecidas as obras didáticas dos compositores Orff, Kodály, Paynter e Schaffer, compositores que aderiram em seus projetos a Educação Musical.

Tipo de pesquisa

Como tipo de pesquisa optou-se pela pesquisa-ação, que segundo Santos

[...] acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Pesquisadores e participantes envolvem-se no trabalho de pesquisa de modo participativo ou cooperativo. A partir dessas características de base, outros procedimentos já descritos podem ser utilizados como meio de coleta. Pesquisadores e pesquisados podem engajar-se em pesquisas bibliográficas, levantamentos etc., interagindo em função de um resultado esperado (SANTOS, 2004, p. 30).

Ainda conforme Antunes Jr, Dresch e Lacerda,

A pesquisa-ação tem como objetivo resolver ou explicar problemas encontrados em certo sistema. Busca, além disso, produzir conhecimento tanto para a prática quanto para a teoria. Assim como o estudo de caso, tem um cunho exploratório, descritivo e explicativo. No entanto, diferentemente do estudo de caso, na pesquisa-ação o pesquisador deixa de ser um observador e passa a ter um papel ativo na investigação; ele contribui e interage com o objeto de estudo. [...] O pesquisador pode desempenhar dois papéis: pode ser um participante na implementação de um sistema e, ao mesmo tempo, pode querer avaliar uma técnica de intervenção (ANTUNES Jr; DRESCH; LACERDA, 2015, p. 25).

² A partir deste ponto assumimos a escrita do texto conforme a tradição (representando a coletividade).

³ Entendemos por escola vocacional as escolas especialistas, universidades, conservatórios musicais, escolas de música etc. e por escola não vocacional as escolas de ensino fundamental e médio, projetos sociais, aulas particulares etc.

Thiollent (2011, p. 13-15) afirma que, hoje em dia, a pesquisa-ação cresce no Brasil e em outros países e tende a ser aplicada em diversas linhas de atuação: educação, comunicação, serviço social etc. O autor sustenta que esse tipo de pesquisa é empírico e está em estreita relação com demais participantes que atuam de forma cooperativa. Os pesquisadores “desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Dentre os vários objetivos de uma pesquisa, a pesquisa-ação pode estar voltada para a produção de conhecimento (prático ou teórico) que expanda horizontes e não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Em educação, isso equivale “de acordo com a perspectiva esboçada, paralelamente à pesquisa, haver também a produção de material didático [...] para ser distribuído em escala maior” (THIOLLENT, 2011, p. 87). Embora incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório, a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação, cujos pesquisadores intervêm de forma consciente. Assim, a partir da produção de conhecimento e da aquisição de experiências, pode-se fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa [...] sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. Além disso, [...] quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condições de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens e estereotipadas (THIOLLENT, 2011, p. 30).

Thiollent (2011, p. 33) destaca que a pesquisa-ação definida como método ou estratégia de pesquisa, contém diversos métodos e técnicas particulares para cada fase ou operação do processo investigativo. Assim, pesquisa bibliográfica, técnicas para coletar e interpretar dados, diagnóstico, técnicas didáticas etc. podem fazer parte dos recursos para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Quanto às hipóteses e comprovação, na pesquisa-ação não se aplica o esquema tradicional: formulação de hipóteses, coleta de dados e comprovação ou refutação de hipóteses.

De acordo com Thiollent podemos considerar que a “pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes). [...] Essas instruções possuem um caráter menos rígido do que as hipóteses, porém desempenham uma função semelhante” (THIOLLENT,

2011, p. 40). De acordo com o autor, funcionam como suposições ou quase hipóteses e no final da pesquisa, essas instruções podem sair fortalecidas ou podem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras (THIOLLENT, 2011, p. 40). São lacunas que podem ser preenchidas ou diminuídas ao final do processo, uma espécie de *hipótese qualitativa* que “permite orientar o esforço de quem estiver pesquisando na direção de eventuais elementos de prova que, mesmo quando não for definida, pelo menos permitirá desenvolver a pesquisa” (THIOLLENT, 2011, p. 43).

Encerrando sobre a pesquisa-ação, Thiollent afirma que na prática, “nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos. Aliás, sejam quais forem suas orientações, nem todas as pesquisas particulares podem ter essa pretensão” (THIOLLENT, 2011, p. 48-49). Assim, sabe-se da profundidade desta lacuna e que a mesma não será preenchida em sua totalidade apenas com este trabalho (e nem se pretende de fato fazê-la), mas aqui se apresenta uma pequena contribuição para a área de Educação Musical. Certamente outros pesquisadores, educadores e compositores contribuirão sobremaneira e com afinco a este fim.

Justificativa da pesquisa e hipótese

Reforçando-se o que foi dito anteriormente, a hipótese qualitativa da pesquisa aponta uma lacuna: a escassez de materiais e atividades em Educação Musical de autores brasileiros, que contemplam a criação, a apreciação e a *performance* em diversas estéticas ou linguagens musicais, tendo-se que recorrer ao uso e adaptações de métodos estrangeiros. Além disso, nota-se que a maioria dos professores utiliza materiais musicais em linguagem tonal, “desprezando” quase que completamente outras linguagens, talvez por desconhecimento ou preparo insuficiente. Reformulando em outras palavras: acredita-se que produzir e disponibilizar materiais que contemplem atividades criativas, *performance* e apreciação em um conjunto mais amplo de linguagens e/ou estilos musicais pode auxiliar na ampliação de tais recursos nas escolas vocacionais e não vocacionais, ampliando desta maneira o acesso discente a maiores possibilidades musicais criativas e interpretativas.

Procedimentos metodológicos de elaboração e referencial teórico

Thiollent destaca que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível e não segue uma série de fases rigidamente ordenadas, de modo que “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna de pesquisadores [...] no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011,

p. 55). Deste modo, na realização da pesquisa foram tomadas as seguintes ações (sem forma cartesiana ou linear):

- revisão bibliográfica, cujo intuito foi traçar um diálogo entre os autores que versam sobre o assunto, além de obter subsídios para a elaboração do texto, obras e atividades;
- composição de obras e atividades explorando diversos estilos e linguagens musicais, composições e improvisações direcionadas e abertas com uso de material da tradição oral e popular brasileiras, modalismo, tonalismo, técnicas compositivas do modernismo e paisagens sonoras;
- diálogos com professores de música e distribuição de obras/atividades para utilização em aulas individuais e coletivas;
- elaboração e aplicação de questionários, cuja finalidade foi de obter *feedback*, sugestões e propostas que agregaram à produção das obras e atividades;
- seleção e análise dos dados obtidos; e
- escrita do texto da tese.

Esta tese, no que diz respeito à elaboração de obras e atividades, toma por critério a escolha e análise de cadernos de atividades e métodos mais conhecidos no Brasil. Para esta pesquisa optou-se por apresentar educadores musicais que foram precursores e influenciaram de maneira significativa a educação musical no Brasil. Por meio de revisão de literatura, confrontamos ideias de renomados pesquisadores e/ou educadores musicais, estruturando este trabalho em quatro capítulos. No decorrer do texto, também se encontram diversas abordagens, pois não centramos nosso pensamento em base a uma só ideia, “um conceito teórico e metodológico unificado” (FREIRE, 2010, p. 23), mas em uma cadeia de proposições que dialogam com algumas abordagens teóricas e seus métodos, inclusive na criação das obras e atividades que contemplam vários mecanismos composicionais e estético-musicais. Foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho e nosso referencial teórico, autores tais como: Fonterrada (2008, 2012), França (2002, 2013), Gohn (2014), Ilari (2012), Mateiro (2012), Paz (2013, 2015), Penna (2008), Santos (2012), Schafer (1991), Swanwick (2003), Zagonel (2012), que nos deram base para as discussões, enfoques educacionais e as elaborações de atividades de educação musical, além de Salles (2009), Schoenberg (1996, 1999, 2001) e Zamacois (1990), que fundamentaram a elaboração das obras musicais nos quesitos estrutura e material composicional. Acrescenta-se a este grupo as contribuições de Thiollent (2011) no que se refere aos procedimentos da metodologia da pesquisa-ação.

Com respeito às questões educacionais em música, Fonterrada (2008), Ilari (2012), Mateiro (2012), Paz (2013) e Penna (2008) nos deram as fundamentações e bases para o ensino de música, além da explanação dos diversos métodos de Educação musical vigentes desde o início do século XX; Beineke (2012), França (2002), Schafer (1991), Swanwick (2003) e Zagonel (2012) nos elucidaram sobre as questões criativas para a Educação Musical e paisagens sonoras, além das maneiras de conceber e avaliar uma prática criativa; G. Gohn (2014) e Santos (1991) nos auxiliaram nos processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal.

Tratando-se da elaboração das obras e atividades desta pesquisa, Paz (2015) nos forneceu matéria prima no que diz respeito à música da tradição oral brasileira e elementos da linguagem modal; Schoenberg (1996) e Zamacois (1990) nos auxiliaram nas delimitações e construção formal das obras; Salles (2009) foi relevante para se extrair os processos composicionais mais comuns utilizados durante a primeira metade do século XX.

Esta tese está assim distribuída:

O capítulo 1 traz um breve relato da história da educação musical brasileira, além de serem expostas algumas ideias sobre o ensino de música no ensino fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (documento oficial que versa sobre o ensino no Brasil); trata das correntes de pensamentos musicais dos séculos XX e XXI; apresenta discussões teóricas sobre a criação, a interpretação e a apreciação musical, além de expor uma discussão a respeito dos conceitos de cultura e cognição musical.

O capítulo 2 explana conceitos acerca dos processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal; discorre a respeito da tecnologia, o papel das mídias sociais, correntes pedagógicas, diversidade e multiculturalismo, bem como suas utilidades práticas no ensino musical, demonstrando os desafios didáticos e metodológicos que os professores enfrentam em sala de aula.

O capítulo 3 analisa diversos cadernos de atividades e métodos para o ensino de música, cujo intuito foi extrair subsídios para a elaboração e/ou complementação de peças musicais e atividades integrantes na série *Obras para a Juventude*.

⁴ A Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) em seu curso de licenciatura em música destaca a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (PCN's-Arte) como um dos meios para se guiar a música nas escolas, contudo não exclusivamente. Devido a isso e ao fato de havermos estudado e trabalhado na instituição citada, pesquisamos e compusemos repertório para atender aos aspectos mencionados nos PCN's-Arte e aos níveis de formação musical básica, além de incorporar linguagem atonal e técnicas composicionais do século XX não explicitadas pelos PCN's-Arte.

O capítulo 4 apresenta o processo de elaboração da série *Obras para a Juventude* e sua estrutura, trazendo relatos e resultados das experiências de professores selecionados como participantes desta pesquisa.

A conclusão apresenta o resultado desta pesquisa, bem como possíveis caminhos para o uso do trabalho musical proposto, sugestões de adaptações, além das lacunas observadas que poderão ser pesquisadas e relatadas em trabalhos futuros.

Ao final, verifica-se os seguintes apêndices:

Apêndice A, que contém os conteúdos detalhados dos cadernos e métodos analisados para esta tese;

Apêndice B, que contém as entrevistas realizadas com os professores participantes;

Apêndice C, que contém os relatos de experiências enviados pelos professores participantes;

Apêndice D (anexo ao trabalho em CD-ROM), que contém todas as obras e atividades da série *Obras para a juventude*, criadas e revisadas para esta pesquisa; e

Apêndice E (anexo ao trabalho em CD-ROM), que contém os áudios demonstrativos, em formato digital mp3, das obras contidas na série *Obras para a juventude*.

CAPÍTULO 1

CRIAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E APRECIÇÃO MUSICAL COMO FERRAMENTAS À EDUCAÇÃO MUSICAL

A música sempre esteve associada à cultura de cada época. Assim, nas linhas que se seguem, será apresentada uma síntese sobre o ensino da música no Brasil, as ideias de alguns pedagogos musicais que exerceram influência e contribuíram para a adoção de novas práticas pedagógicas e metodologias na educação musical brasileira, além de discussões sobre criação, interpretação e apreciação musical.

O ensino da música no Brasil dos séculos XX e XXI

O ensino de música no Brasil a partir da primeira metade do século XX (anos 30) apresentava as seguintes características segundo os PCN's – Arte (2001, p. 25-26): a música e o canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, contudo voltados à transmissão de valores, padrão e modelos das culturas predominantes; a escola tradicional focava nas habilidades manuais e nos “dons” artísticos tornando a música utilitarista; os professores trabalhavam com exercícios, modelos engessados e convencionais de maneira cartesiana, cujo objetivo era o domínio técnico e adestramento; o canto orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo (princípios que estavam em comunhão com o regime político da época) e devido às dificuldades práticas de orientação aos professores, transformou-se às vezes num ensino matemático de teoria musical e memorização das obras orfeônicas.

Os tempos do canto orfeônico nas mãos de Villa-Lobos foram tempos “de várias iniciativas em prol da música na escola. [...] Ele guiava o canto coletivo e a prática do solfejo musical usando o recurso do manossolfa [...]” (SANTOS, 2012, p. 183). Santos acrescenta que à época o recurso do manossolfa já era utilizado em São Paulo em escolas de confissão protestante. Villa-Lobos teria se preocupado em traçar uma diretriz artístico-educacional de âmbito nacional.

Aos poucos, músicos brasileiros que se interessaram pela educação musical, paralelamente à escola pública, passaram a incorporar novos métodos que estavam sendo difundidos na Europa e, para isso, utilizaram espaços privilegiados das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (PENNA, 2008, p. 214). Assim, no ensino de música, paulatinamente, passou-se a utilizar jogos, instrumentos de percussão e mecanismos cujo intuito era desenvolver os

aspectos auditivos e rítmicos, além do estímulo à experimentação, improvisação e criação. Santos (2012) aponta que à época surgiu o “método dialógico de Paulo Freire e da sua Educação como prática da liberdade (obra de 1967) – uma pedagogia libertadora” (SANTOS, 2012, p. 190). Nos anos 1960/70 foram presenciados os “festivais da canção”, que consolidaram a música popular brasileira, especialmente o tropicalismo. Na segunda metade da década, “a música popular brasileira entrava nas casas não mais pelo rádio, mas pela TV e depois pelo disco” (SANTOS, 2012, p. 196). Nesta época ascende o “movimento tropicalista” e o “rock brasileiro” (TINHORÃO, 2013, p. 339-341).

Em 1971, a arte é incluída nos currículos como Educação Artística e passa a ser considerada como atividade educativa, não mais como disciplina. Os professores tornaram-se polivalentes, uma “polivalência desenfreada e descabida” (SANTOS, 2012, p. 192), tendo que ensinar e dominar todas as áreas das Artes, o que não ocorreu de fato. A música aos poucos foi diminuindo nas escolas, quase que se extinguindo totalmente, excetuando-se em algumas escolas tradicionais públicas e particulares (Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio de Aplicação da UERJ, Colégio São Vicente, dentre outros). Além disso, a lei não era muito clara e “o projeto de formação de educadores musicais até então desenvolvido entra em crise” (SANTOS, 2012, p. 195). Penna (2008) acrescenta que desde a década de 1970 a legislação educacional estabelece um espaço para a arte, mas “a presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (PENNA, 2008, p. 122). Neste período, o ensino de música ainda priorizava o ensino da teoria musical e do ensino coral. Foi somente após o Parecer CFE nº540/77 que a música passaria a contemplar, então, novas tendências estéticas. Nesta época de polivalência, infelizmente prevaleceu em muitas escolas o *vale-tudismo*, termo empregado por Koellreutter (PAZ, 2013, p. 225), onde muitos professores não habilitados à música, deixavam seus alunos experimentarem o que quisessem e como quisessem, sem um estudo dirigido, sem uma finalidade, um preenchimento de espaço e tempo justificado pela “liberdade” das novas técnicas e das novas escolas compositivas. Conforme Fuks, parafraseada por Penna (2008):

Não é à toa, portanto, que, quando o SEMA perdeu sua força política, grande parte dos professores aderiu à tendência da ‘pró-criatividade’ – que se articulava às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às proposições da arte-educação – aproveitando ‘desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos musicais’ (PENNA, 2008, p. 164).

Desde a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da educação nacional em 1996 (lei 9.394/1996), foi estabelecida uma série de parâmetros que deveriam nortear a educação do

Brasil. Surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste trabalho utilizamos os PCN's – ARTE do ensino fundamental. Os PCN's têm a função de orientar e, segundo Santos, apresentam ao país “uma proposta flexível e aberta”, cuja modalidade de Arte contempla os eixos fazer, apreciar e refletir (SANTOS, 2012, p. 199). Saviani (apud PENNA, 2008, p. 129) define a lei 9.394/1996 como um “texto inócuo e genérico”. Contudo, mesmo com os PCN's e suas diretrizes, cabe a cada instituição de ensino definir as suas prioridades levando em consideração o contexto sociocultural e a disponibilidade de recursos humanos.

Penna (2008) critica os PCN's – Arte do ensino fundamental e alega que o escopo do documento não indica claramente quando e como trabalhar as linguagens artísticas e os conteúdos. Segundo a autora “Os vários Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles nem a LDB garantem a sua presença na escola” (PENNA, 2008, p. 138). Porém, essa crítica não desmerece a validade e a utilidade do documento, pois o mesmo contém diversas diretrizes úteis à educação.

Em 2008, com a lei 11.769/2008, a música passou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente Arte na educação básica. O artigo que estabelecia a obrigatoriedade de formação específica na área foi vetado. Mas, de acordo com Figueiredo, mesmo com o veto “[...] de certa forma está garantido que para ensinar música na escola é preciso ter formação em curso de licenciatura [...]” (FIGUEIREDO apud SANTOS, 2012, p. 206), pois a LDB 9393/1996 faz tal exigência a todas as áreas do ensino. Queiroz corrobora este pensamento ao afirmar:

É sabido que a lei não diz nada especificamente acerca de curso de licenciatura em música [se referindo à LDB 9393/1996], mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento. Todavia, não se cogita mais, nas redes de ensino consolidadas, que um profissional formado em outra área possa ministrar as mencionadas disciplinas, a não ser, de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados. Sendo coerente com as interpretações e implicações da LDB para outras áreas, essa também deve ser a prerrogativa para docência no campo da música (QUEIROZ, 2012, p. 34).

Penna acredita que a lei 11.769/2008 “é um momento de transição, de caráter instituinte, que abre múltiplas possibilidades para a música na escola” (PENNA, 2008, p. 168). A partir da referida lei, começou-se a pensar mais na educação musical nas escolas, mas infelizmente ela não está em vigor e carecemos ainda de uma resolução bem definida quando o assunto versa sobre a educação musical nas escolas.

A importância da educação por meio das Artes

A educação por meio das artes propicia o desenvolvimento do pensamento estético e crítico, auxiliando o aluno a tornar-se sensível, consciente e criativo. Ao conhecer a arte de outras culturas, o educando pode reconhecer o relativismo de seus valores, seus modos de pensar e agir e, deste modo valorizar o que lhe é próprio. De acordo com os PCN-ARTE (2001, volume seis, p. 37) “o conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são”. Os meios artísticos podem significar coisas diferentes e são resultantes da experiência de cada indivíduo.

Fazer arte e educar artisticamente implica em garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada aos valores e os modos de produção nos meios socioculturais. Deste modo, não se isola a produção histórica e social da arte, e concomitantemente, deve-se garantir ao aluno a liberdade de criar, “imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias” (PCN-ARTE, 2001, p. 47).

Os PCN's-ARTE (2001) preveem que no ensino fundamental o aluno desenvolva competências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da área de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Neste sentido, abaixo são apresentadas as diretrizes (contudo, não obrigatórias) para o ensino de música nas escolas:

- ✓ interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola;
- ✓ arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais;
- ✓ experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição;
- ✓ experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações;
- ✓ observação e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção;
- ✓ seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma etc;
- ✓ utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção;
- ✓ percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis;
- ✓ utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps etc., como portadoras de elementos da linguagem musical;
- ✓ utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes;
- ✓ utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical;
- ✓ brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical;
- ✓ traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música;

- ✓ percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas;
- ✓ identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições;
- ✓ percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical;
- ✓ observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação;
- ✓ apreciação e reflexão sobre músicas da produção, regional, nacional e internacional, consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo;
- ✓ discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música;
- ✓ discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança etc.;
- ✓ discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical;
- ✓ explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada;
- ✓ movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade;
- ✓ fontes de registro e preservação (partituras, discos etc.) e recursos de acesso e divulgação das músicas disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas etc.);
- ✓ músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções;
- ✓ transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música;
- ✓ a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos;
- ✓ os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas;
- ✓ músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade; e
- ✓ pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno (PCN-ARTE, 2001, p. 78-81).

Já se discute, há anos, como garantir os conteúdos musicais nas escolas e como deve ser realizado este processo. Contudo, pensamos que ainda haverá um longo período para que isso ocorra de fato em toda a extensão deste imenso Brasil, se é que de fato isso ocorrerá nos moldes idealizados e, às vezes, utópicos, devido ao nosso sistema político. De acordo com a história da educação musical no Brasil e as leis implementadas no século XX relativas à educação brasileira, a música nunca saiu das escolas, ela passou por períodos distintos e graus de aplicação diferenciados, mas infelizmente, ela ainda hoje não está distribuída e aplicada adequadamente sem distinção em todas as escolas do país como disciplina.

Pedagogias musicais dos séculos XX e XXI

Não cremos que a educação musical do século XXI deve contemplar somente um método de ensino ou pedagogia. Assim, achamos importante mencionar, mesmo que de forma

breve, ideias de alguns principais pedagogos que contribuíram sobremaneira à educação musical no Brasil.

Émile Jaques-Dalcroze (*1865 – †1950), compositor e pedagogo musical suíço que elaborou suas ideias pedagógicas baseando-se no movimento, a partir do método “A rítmica”, cujo objetivo era musicalizar utilizando o corpo como instrumento. Este método também despertou interesse entre dramaturgos e dançarinos (MARIANI, 2012, p. 27). O interesse por esta metodologia surgiu a partir do inconformismo e por discordar da maneira mecânica e engessada de seus alunos estudarem harmonia e solfejo. Assim, pensou e elaborou uma série de exercícios para que o aprendizado musical ocorresse de forma dinâmica e vivenciado pelo movimento corporal. De acordo com Dalcroze, “os exercícios buscavam estabelecer relações entre o movimento e a audição, os sons e as durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto” (DALCROZE apud MARIANI, 2012, p. 39). Mariani (2012, p. 40) aponta que “as três ferramentas básicas do método Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação”. Ainda conforme a autora, o material didático deve contemplar as necessidades dos alunos e em ordem progressiva, respeitando a cultura local e utilizando elementos da cultura popular. Na rítmica, os exercícios devem explorar a relação tempo-espaço e visam estabelecer as correlações entre música, gesto e expressividade corporal (FONTERRADA, 2008, p. 131). No solfejo, os alunos devem perceber as relações intervalares e a direção ascendente e descendente com o auxílio do corpo. O solfejo é relativo e não é expresso por signos musicais convencionais. Adotam-se gráficos para representar movimentos e duração de notas. Na improvisação, os alunos devem demonstrar suas próprias ideias musicais e respondem intuitivamente em jogos de perguntas e respostas de melodias e/ou rítmicos musicais (MARIANI, 2012, p. 40-45).

Hans-Joachim Koellreutter (*1915 – †2005), compositor alemão naturalizado brasileiro, acredita que o centro da aula é a improvisação, mas alerta, conforme afirma Paz (2013, p. 225), que a improvisação deve ser planejada para que não ocorra o que ele chamou de *vale-tudismo*. Apesar de fortemente ligado a técnicas modernas, principalmente a dodecafônica, o compositor afirmava que a improvisação deveria ser integradora, não eliminando nada da música ocidental tonal e modal. Ainda, entre os objetivos da improvisação, pode-se destacar o desenvolvimento da capacidade de concentração, conscientização das proporções temporais e a conscientização do silêncio como elemento de expressão musical (PAZ, 2013, p. 225, 228). Koellreutter, citado por Santos (2012, p. 203), “refere-se à música na humanização do processo civilizador, à função social do artista numa

sociedade de massa, à educação pela música despertando a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador”.

John Paynter (*1931), compositor e professor inglês reconhecido internacionalmente, destaca suas ideias educacionais por meio de princípios de liberdade, descoberta e individualidade (MATEIRO, 2012, p. 245). Fortemente influenciado pela música do século XX, o compositor propõe em sua pedagogia de ensino a improvisação. Assim, ocorre então o rompimento com o passado e se inserem materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos para o ensino de música (FONTERRADA, 2008, p. 185-191). Mateiro (2012, p. 251-252) afirma que Paynter crê que a execução musical é essencial, mas não engloba a totalidade da música que só pode ser descoberta através de experimentos criativos. Desta maneira, é necessário permitir e estimular o aluno na expressão de ideias e sentimentos por meio de sons e silêncios. Tudo pode virar música, escolhem-se tintas, madeiras, pedras, palavras, movimentos, sons, entre outros, para depois organizar em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos estes materiais. No final surge a composição musical que poderá ser interpretada e reinterpretada.

Raymond Murray Schafer (*1933), compositor canadense, propõe o trabalho musical na relação que há entre som e ambiente. Fonterrada (2012, p. 277) diz que a primeira relação som/ambiente que podemos destacar em Schafer é a *soundscape*, traduzida como *paisagem sonora*. A relação entre homem e meio ambiente se tornou complexa nos últimos anos e com isso o aumento de catástrofes, desmatamentos etc. Ainda conforme Fonterrada (2012, p. 278), Schafer adverte sobre repensarmos sobre a maneira como fazemos música, já que o meio ambiente é considerado por ele como música. Seria necessário criar modelos de acordo com a natureza, que respeitem o que é natural. Este trabalho é denominado por ele como *Ecologia Acústica*. No que diz respeito à confluência das artes e a relação das artes com o sagrado, Fonterrada afirma que Schafer propõe quebrar as hierarquias existentes entre música, texto, teatro e dança para melhor se aproximar dos ideais do compositor alemão Richard Wagner: a obra de arte total. Soma-se a este ideário o primeiro propósito da arte, que é o de promover mudanças em nossas condições existenciais, perspectiva nobre e divina, que existe há tempos antes mesmo da palavra arte ser pensada e escrita em nossa cultura (FONTERRADA, 2012, p. 278-279 e p. 281).

Keith Swanwick (*1931), pesquisador e educador musical de nacionalidade britânica, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Elaborou uma teoria da aprendizagem musical chamada de *Teoria da Espiral* – uma leitura modificada das ideias de Piaget, utilizando os conceitos de assimilação e acomodação, renomeando-os em intuição e

análise (FONTERRADA, 2008, p. 112). França e Swanwick explicitam uma fundamentação que integra atividades por meio do modelo C (L) A (S) P que significa composição – C, estudos acadêmicos (literature studies) – L, apreciação – A, aquisição de habilidades (skill acquisition) – S e *performance* – P (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17). Estes autores salientam que o modelo CLASP não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas e advertem também que o uso da tradução da sigla utilizada no Brasil (TECLA) compromete a essência do modelo CLASP (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.18-19).

Heitor Villa-Lobos (*1887 – †1959), importante compositor brasileiro, destaca em sua proposta a educação musical desde a juventude. Ele crê que todos são capazes de receber ensinamentos musicais e não necessariamente somente os que são considerados mais “talentosos” (PAZ, 2013, p. 15). Paz afirma que Villa-Lobos acreditava que todo mundo que fala e emite sons tem capacidade para cantar e os que ouvem palavras e sons são hábeis para receber a música. E acrescenta que para ele “tudo é questão de educação e método” (PAZ, 2013, p. 15) e que um dos problemas apontados se referia à compreensão exata da terminologia musical – devemos distinguir entre “música-papel e música-som”; a música parte primeiro da vivência, depois vêm os signos. Para Villa-Lobos se “a música não vive pelo som, não tem valor algum” (PAZ, 2013, p. 16). Uma grande contribuição do mestre foi a implantação em âmbito nacional do Canto Orfeônico, que também contemplava alunos deficientes visuais, adaptando suas necessidades e utilizando escrita braile (PAZ, 2013, p. 21). Villa-Lobos conheceu o método de Kodály e o achou perfeitamente adequado às escolas brasileiras (FONTERRADA, 2008, p. 212). Assim, comum ao método de Kodály, o compositor fez uso de material folclórico, ensino da música por meio de canto coral e uso do *manossolfa*⁵. Fonterrada (2008, p. 213) aponta que, apesar de inspirado em Kodály, o método de Villa-Lobos tinha diferenças nos modos de implantação e não havia rigor na aplicação. Destaca-se que à época havia um movimento mundial de cunho nacionalista e foi muito pertinente ao compositor seguir esta orientação.

Observou-se que todos esses educadores musicais citados destacam, de alguma maneira, a improvisação, a composição e a interpretação. Embora presentes nas metodologias apresentadas, essas atividades aconteciam de maneiras diferenciadas, dependendo do enfoque de cada método.

Alguns educadores musicais dão ênfase à improvisação e criação musical nos estilos das épocas e cultura em que o aluno está inserido, enquanto outros enfatizam técnicas do que

⁵ Solfejo musical realizado por meio de gestos praticados ou dirigidos através das mãos.

é chamado de “música do passado” - música de tradição europeia composta entre os séculos XVI e XIX, ainda presentes no ensino de música tradicional e sistema conservatorial. **Shin’ichi Suzuki (*1898 – †1998)**, criador do método Suzuki para violino, é um exemplo de pedagogo musical que enfatiza em seu método a música de tradição europeia⁶. Contudo, este assunto não será abordado neste trabalho, pois a aplicação de seu método requer espaços adequados, assim como a participação e a presença dos pais nas aulas, o que ainda não é viável nas escolas públicas brasileiras.

Criação, interpretação e apreciação musical

Pode-se afirmar que um dos pressupostos fundamentais da educação musical da atualidade se baseia na ideia de que criação (composição e improvisação), interpretação e apreciação são de alguma maneira complementares e devem ser integradas na educação musical. Esta visão é compartilhada por diversos educadores musicais:

Silva afirma que a criatividade, a invenção e a improvisação são “instrumentos valiosos e indispensáveis para o desenvolvimento global do ensino da música, dentro de um prisma que aborde a improvisação como composição instantânea, jogo lúdico com os sons livres e um exercício pleno de musicalidade” (SILVA, 2008, p. 3).

Gainza argumenta que “uma educação musical ou uma terapia através da música, deveria proporcionar ao indivíduo a oportunidade de explorar livremente o mundo dos sons e expressar com espontaneidade suas próprias ideias musicais” (GAINZA, 1983, p. 11).⁷

França e Swanwick apontam que a “composição, apreciação e *performance* são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Beyer afirma que a apreciação musical é uma importante atividade da educação musical (BEYER, 2008, p. 125). E continua:

[...] na (re) escuta da mesma música, na criação e apreciação, vemos que o aluno vai ter crescido em sua apreciação, tendo agora, no bojo de suas vivências musicais, uma nova totalidade, a saber: aquela que integra em suas possibilidades também sons diferentes dos de sua cultura, além de modos de organizar e significar música antes não conhecida. [...] quando o aluno aprecia uma peça de música, ele tem que utilizar vários esquemas, conceitos, experiências, enfim, conhecimentos que já trabalhou ao longo dos anos. [...] Estão aí envolvidos esquemas musicais, representação mental, percepção auditivo-musical, conhecimentos sobre sons de

⁶ Há discordância quanto ao uso dos termos “Música clássica” e “Música erudita” quando se referem à música da Europa entre os séculos XVI e XIX. O termo clássico pode ser confundido com o período Clássico (séc. XVIII) e o termo erudito a algo culto, rebuscado e inacessível. Adotaremos então o termo “Música de tradição europeia” quando nos referirmos à música composta na Europa até o final do séc. XIX.

⁷ No original: Una educación musical o una terapia a través de la música, debería brindar al individuo la oportunidad de explorar libremente el mundo de los sonidos y de expresar con espontaneidad sus propias ideas musicales.

instrumentos, esquemas rítmicos, melódicos e harmônicos, formas musicais, compassos diversos, texturas musicais diferentes, entre outros (BEYER, 2008, p. 125).

Ainda no que se refere à apreciação musical, Beyer esclarece que para essa atividade não importa o grau de experiência do aluno, nem o estágio de musicalização em que ele se encontra: “o importante é que as atividades de apreciação musical devem fazer parte dos processos de musicalização como atividade complementar e como forma de aguçar a audição dos ouvintes” (BEYER, 2008, p. 133).

Gainza destaca as vantagens acerca da improvisação na educação, ao afirmar que “quando se improvisa são absorvidos materiais auditivos, porém, sobretudo, adquirem-se experiências, conhecimentos, habilidades e se promovem emoções em contato com o som ou as diversas estruturas sonoras e musicais” (GAINZA, 1983, p. 15).⁸ E continua: “Improvisar música equivale a falar – com naturalidade – a linguagem falada. Executar obras musicais equivale a recitar poesias, trechos literários ou peças de teatro” (GAINZA, 1983, p. 15).⁹

Barros e Freire afirmam que “toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada de manifestações improvisatórias e, atualmente, a improvisação possui duas vertentes bem definidas: improvisação livre e idiomática” (BARROS; FREIRE, 2014, p. 4).

Hindemith (apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9) completa que composição não é um ramo especial do conhecimento destinado apenas ao ensino dos talentosos ou interessados. Deve ser utilizado amplamente e serve para formar um músico universal.

Segundo os PCN's-Arte (2001, p. 77), a música na escola deve contemplar a improvisação, a composição e a interpretação. Esse pensamento está de acordo com as ideias propostas por Koellreutter, Paynter, Schafer e Villa-Lobos (FONTERRADA, 2012, p. 295; MATEIRO, 2012, p. 245-247; PAZ, 2013, p. 14-24 e p. 223-225). Esses educadores mencionados acreditam que o processo inicial de musicalização se dá de maneira prática, auditiva, sem representações gráficas ou ensino de signos, e que o processo de interiorização dos estilos musicais é adquirido com a vivência e com a prática.

Barros e Freire afirmam que “autores como Gordon, Elliot, Miner e Swanwick consideram importante que professores de música estimulem a imaginação dos alunos e seus potenciais criativos” (BARROS; FREIRE, 2014, p. 2). Eles ainda destacam que os autores citados defendem que as “atividades musicais criativas ajudam os estudantes a tornarem-se

⁸ No original: Cuando se improvisa se absorben materiales auditivos, pero sobre todo, se adquieren experiencias, conocimientos, destrezas y se promueven emociones em contacto con el sonido o las diversas estructuras sonoras y musicales.

⁹ No original: Improvisar música equivale a hablar – con naturalidad – el lenguaje hablado. Ejecutar obras musicales equivale a recitar poesías, trozos literarios u obras de teatro.

plenamente envolvidos com a música, estimulando a criatividade, a percepção, a sociabilidade, desenvolvendo conceitos estéticos e criando hábitos de audição crítica”. (BARROS; FREIRE, 2014, p. 2)

Withcomb destaca que alguns professores de música incluem com êxito a improvisação em suas aulas, no entanto, outros professores tem receio de enfrentar esses desafios por se considerarem inaptos ao improviso, ou incapazes de introduzi-lo em sala de aula (WITHCOMB apud BARROS; FREIRE, 2014, p. 7).

Observa-se que a educação musical pode apropriar-se deste recurso de criação que também envolve a improvisação. França e Swanwick consideram que “nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10). Ainda conforme os autores: “Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10). O resultado desta experiência deve ser considerado uma composição musical, independentemente de juízos de valores, material ou estética utilizada. França e Swanwick ainda advertem que é necessário oportunizar na interpretação o uso de peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente as nuances de expressão, toques imaginativos e estilos musicais.

Paynter (apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14) acredita que a educação musical “precisa preencher a lacuna existente entre a composição e a performance, dedicando-se à formação de um intérprete mais criativo e independente, capaz de tomar decisões interpretativas, tocar de ouvido e improvisar”. Assim, é preciso ampliar o conceito de *performance*/interpretação e retirar da educação musical a ideia de que a *performance* buscada é a virtuosística. Swanwick (apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14) afirma que “a performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia”.

No que diz respeito à criação musical (composição e improvisação), conforme Sloboda, a composição bem sucedida apoia-se na nossa capacidade de ser sensível às estruturas escalares, de modo que o trabalho possa ser guiado pela engenharia estruturante unificadora. Os compositores tendem a ter mais sucesso nas inovações das formas. “A tônica do processo composicional parece ser o trabalho de moldar e aperfeiçoar ideias musicais” (SLOBODA, 2008, p. 180). Já o sucesso de uma improvisação depende também de uma escolha estrutural, além da habilidade de escolher rapidamente os elementos apropriados

(dentro de uma gama de estereótipos musicais) para preencher lacunas em um *script* básico. “Na improvisação, o compositor não tem a oportunidade de moldar e aperfeiçoar seu material” (SLOBODA, 2008, p. 180). O autor afirma que os improvisadores que detêm melhores resultados são os que apoiam a improvisação em uma forma restrita, como, por exemplo, tema e variação, fuga e blues jazzísticos (SLOBODA, 2008, p. 10).

Sloboda (2008, p. 194) menciona que alguns críticos defendem que o jazz é uma *performance* ensaiada, não havendo de fato a improvisação na sua essência. Em nossa opinião, todos os estilos musicais possuem seus clichês e *modus operandi*, não invalidando as lacunas improvisativas preenchidas de acordo com as capacidades individuais de cada músico em sua *performance* ao vivo.

Sloboda realiza ainda algumas análises acerca das mudanças de ideias e pensamentos musicais comparando os esboços de Beethoven e Stravinsky: em Beethoven predominam linhas melódicas e em Stravinsky predominam várias linhas simultâneas (SLOBODA, 2008, p. 143). Assim, de acordo com Sloboda, é bem mais fácil entender o que ocorre com os temas através de relatos finais e manuscritos do que entender a origem ou o *insight* que gerou os temas musicais. Segundo Hindemith, citado por Sloboda (2008), os temas e motivos que formam a substância da inspiração “são compartilhados por todas as pessoas, profissionais ou leigos; mas, enquanto na mente do leigo eles morrem na primeira infância por falta de uso, [...] o músico criativo sabe como pegá-los e elaborá-los mais longamente” (SLOBODA, 2008, p. 157). Contudo, não cremos que tal criatividade ou “inspiração” não possa ser estimulada.

Pedagogicamente, a criação musical pode ser realizada de diversas formas e variáveis, além dos moldes habituais do uso de melodia, ritmo e harmonia. Muitos grupos fazem música sem disporem de uma notação. Música é som: “Se não há som, não há música” (SCHAFER, 1991, p. 307). Miner, parafraseado por Barros e Freire (2014, p. 3), “considera composição como o ato de gerar ideias e encontrar as melhores formas de apresentá-las”. E continua: “Muitas vezes, os compositores escrevem suas ideias usando a notação musical, dessa forma as ideias podem ser lembradas, examinadas e reavaliadas até que se chegue à composição final” (BARROS; FREIRE, 2014, p. 4).

Quanto à opção de uso da improvisação como atividade norteadora para as aulas de educação musical, destaca-se que: o processo criativo que se passa na mente de um estudante é geralmente inacessível ao professor, contudo uma *performance* improvisada pode ser facilmente observada. Muitos gêneros de improvisação são fundamentalmente colaborativos e a improvisação é aplicável aos mais diversos conteúdos musicais. (BARROS; FREIRE, 2014, p. 3). Quanto aos benefícios da improvisação, destacam-se:

Enquanto as configurações de aprendizagem mais tradicionais oferecem muito em termos de desenvolvimento técnico, do ponto de vista cognitivo, percebe-se que a improvisação demanda um maior esforço criativo, na medida em que as partes do cérebro acessadas são distintas. As abordagens na improvisação podem incluir a experimentação de sons diferentes em um ou mais instrumentos sem limites de forma e possibilidades sonoras como acontece na improvisação livre, ao mesmo tempo, pode explorar o desenvolvimento de padrões musicais como tonalidade e harmonia em determinado um estilo particular como acontece na improvisação idiomática. Os professores podem estimular a criatividade na sala de aula por meio da mescla de processos de improvisação, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor que valoriza as ideias dos alunos oferecendo oportunidades para que estes improvisem livre ou idiomáticamente em uma variedade de estilos musicais (BARROS; FREIRE, 2014, p. 7).

Na escuta e apreciação musical, quando o ouvinte conhece as estruturas e estereótipos, ele é capaz de apreciar a função dos eventos que estão acontecendo e antecipar exigências futuras, além de apreciar a arte que produz sequências novas para preencher lacunas e funções relevantes (SLOBODA, 2008, p. 203-217). Com relação à aprendizagem musical e a *performance*, Sloboda declara que a música pode ser internalizada e o vocabulário estético pode ser aprendido e imitado dos mestres, muitas vezes sem a necessidade de livros ou notação musical.

Acreditamos que desempenhar satisfatoriamente as atividades criativas de composição e improvisação deve ser o centro dos currículos musicais. Estas atividades devem ser cuidadosamente relacionadas à cultura, sociedade e/ou grupos em que os alunos estão inseridos, partindo de seus contextos musicais e ampliando a outros contextos não conhecidos por eles. A atividade criativa contribui para uma *performance*, interpretação e audição/fruição mais coerente e consistente.

Cultura e cognição musical

Swanwick (2003, p. 38) afirma que todos nós temos um *sotaque* e que a música nasce em um contexto social. Somente quando estamos em contato com outras culturas é que percebemos esse sotaque. Observe as palavras de Olmo (2014) ao comentar sobre o pensamento de Swanwick:

Sendo o ser humano um intérprete cultural; é necessário que a educação musical transmita uma cultura enriquecida, que siga um caminho interativo, vivo e criativo, através da interação dos alunos entre diversos ‘sotaques’ existentes, da integração das diversas experiências musicais, valorizando a diversidade e aprendendo com ela (OLMO, 2014, p. 79).

Aqui se percebe a importância de se considerar o todo, o fazer artístico englobando as experiências socioculturais, o gosto e o valor estético, que variam de cultura para cultura. Assim, no mundo globalizado, trabalhar com a pluralidade cultural está cada vez mais comum e necessário. A tecnologia e a *internet* colaboram imensamente. São milhares de informações e gravações com apenas alguns cliques. A *internet* possibilitou um aumento significativo na transmissão de shows e concertos musicais transmitidos ao vivo, favorecendo maior acesso do público.

Para Swanwick (2003, p. 21), o *estético* é somente mais um elemento da atividade artística. A música é uma forma de discurso. Swanwick reprovava a suposta ideia de unidade do estético nas artes, porque não retoma a máxima que defende a divisão entre *afetivo* e *cognitivo*, entre pensamento e sentimento, mas diz que Meyer (um dos grandes defensores de ideias cognitivas) está certo conforme sua declaração:

E Meyer está certo: a música, inevitavelmente, envolve elementos *cognitivos*, entre os quais estão a proficiência para fazer conexões e comparações, a facilidade de ‘ler’ as convenções musicais estabelecidas e a habilidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais (SWANWICK, 2003, p. 22, grifo do autor).

Constata-se que não há contradição em Swanwick, pois ele apenas é contrário à divisão, a separação entre o afetivo e cognitivo, o pensamento e sentimento, entendendo que há uma totalidade e que os princípios cognitivos não invalidam os sentimentos, o afetivo.

Bilhartz e colaboradores, parafraseados por Olmo (2014), apontaram que nas relações entre educação musical e cognição, se iniciadas na infância, trazem “ganhos positivos para os processos cerebrais e que esses ganhos influenciam dialeticamente na aquisição de outras habilidades não relacionadas à área da música” (OLMO, 2014, p. 19). Olmo contrapõe afirmando que se a música pode influenciar outras habilidades não relacionadas à área, pode também surgir um músico notável que não tenha tantos desenvolvimentos e habilidades em áreas distintas. No entendimento do autor, “mesmo que as crianças sejam submetidas ao mesmo modelo de ensino de música, suas diferenças individuais irão interferir no produto de sua aplicabilidade” (OLMO, 2014, p. 20). E continua: “A aquisição das habilidades cognitivo-musicais está, portanto, relacionada aos processos de contato cultural do indivíduo” (OLMO, 2014, p. 20). A compreensão dos meios culturais e sua retenção por meio de processos cognitivos podem auxiliar os professores em suas ações educacionais.

No que diz respeito à emoção, segundo Sloboda, o fator emocional é intercultural. As emoções podem variar desde uma simples apreciação estética diante de uma construção de

sons a “emoções como a alegria ou tristeza que a música às vezes evoca ou realça, até um simples alívio da monotonia, tédio ou depressão que pode ser proporcionado pelas experiências musicais cotidianas” (SLOBODA, 2008, p. 3). O autor coloca em questão duas vertentes da teoria cognitiva com respeito à emoção – a primeira diz que as nossas respostas à música são aprendidas culturalmente e a segunda explica as nossas respostas à música em termos de condicionamentos (SLOBODA, 2008, p. 4-5).

Desta maneira, Sloboda aponta algumas questões paralelas que complementam essas respostas emocionais: 1 – ouvintes de uma mesma cultura geralmente concordam a respeito do caráter emocional de uma obra musical específica, mesmo sem nunca a terem escutado. Já a teoria do condicionamento prevê diferenças, de acordo com as circunstâncias da escuta; 2 – o caráter emocional de uma obra não é imutável por natureza, ou seja, à medida que nos tornamos experientes na escuta de uma obra e ela se torna mais conhecida, somos capazes de identificar uma rede de emoções diferenciadas de acordo com a sequência dos eventos. Já a teoria do condicionamento prevê que uma peça musical sempre terá um tom emocional generalizado e único, adquirido a partir do contexto em que ocorre o condicionamento; 3 – nossa resposta emocional para uma mesma obra pode variar de uma escuta à outra, pois depende de nosso estado emocional, nosso humor e gosto no momento da escuta (SLOBODA, 2008, p. 4-5).

O autor também alerta que, em questões de cognição musical, as formas comparativas entre as culturas são negligenciadas, não havendo comparações entre as culturas orais e letradas. E continua: “De fato, até mesmo os estudos de música ocidental mostram um estreitamento preocupante já que, em sua maioria, se concentram na percepção e performance da música clássica, quase que excluindo as demais formas” (SLOBODA, 2008, p. xviii).

Assim, é fundamental que o professor esteja aberto a variadas manifestações musicais para que estas possam fornecer subsídios para a elaboração de atividades que auxiliam a prática de uma educação musical mais rica e significativa. Pode-se utilizar a música de tradição europeia, mas essa não pode substituir o contexto musical e social do público-alvo (no caso os alunos). Deve-se utilizar de amplos estilos e culturas musicais.

Criatividade e cognição musical

O estudo da psicologia cognitiva tem contribuído muito para as diversas formas de entendimento e apreensão de conhecimentos do ser humano, como também discutido os processos de criatividade (GARDNER, 1994; LUBART, 2007; SLOBODA, 2008). Sloboda (2008) trata dos processos cognitivos, da emoção e motivação e do talento musical. Lubart

(2007) discute os processos criativos e as concepções de criatividade, emoção e inteligência e Gardner (1994) discorre a respeito das inteligências múltiplas.

É bastante difundido na área de educação musical o conceito de criatividade psicológica, onde se valorizam as descobertas das crianças, de modo a interpretar, criar e recriar conhecimentos (BEINEKE, 2012, p. 52). “Sempre que uma criança inventa algo que é novo para ela, pode-se falar em criatividade”. (BEINEKE, 2012, p. 52). Esse conceito tem sido sustentado por modelos educacionais desde 1960 e, como exemplo dessa abordagem, Beineke cita o modelo educacional do compositor John Paynter, cujo fundamento pedagógico contém “os princípios de liberdade, descoberta e individualidade”. (BEINEKE, 2012, p. 52).

Assim, a criatividade musical está presente em diferentes contextos, sendo entrelaçada por aspectos individuais e socioculturais do aluno.

A psicologia cognitiva contribui às diversas formas de aprendizagem. Fonterrada (2008, p. 338-349) afirma que devemos romper nosso modo de pensar cartesiano, evitar o uso de métodos lineares e abrir espaço para o pensamento em rede voltado às múltiplas possibilidades. Deste modo, estamos de acordo com os compositores/educadores citados neste trabalho que creem que o princípio de tudo está na vivência, no fazer musical e na multiplicidade de possibilidades e adaptações.

Cada educador musical mencionado nas linhas anteriores tem extrema importância para a educação musical brasileira. O aluno do século XXI vive em meio à globalização e tem acesso a um número grande de informações. É possível utilizar diversos métodos simultaneamente e os mesmos se tornarem complementares.

Nessa abordagem, a meta dos educadores musicais para o desenvolvimento criativo não se resume a técnicas de composição e a transmissão de conhecimentos, mas abrange a criação de comunidades musicais de prática, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical. Nessas comunidades, estabelecidas no contexto do ensino de música, as atividades em grupo permitem diferentes níveis de participação, acomodando diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento (BEINEKE, 2012, p. 55).

Vimos até aqui algumas correntes de estudo no ensino da educação musical (uns voltados à linguagem tonal/modal e outros que apoiavam o uso de outras linguagens, como atonais e expressões populares), relatos sobre criação musical, interpretação e apreciação. Essa discussão, além de nos fazer conhecer um pouco sobre cognição e o percurso da educação musical dos séculos XX e XXI, serviu-nos de base à elaboração de nossas obras e atividades musicais, no sentido em que devemos ser amplos e adotar, se possível, o maior número de linguagens, aceitando modificações e adaptações necessárias das obras e

atividades ao público-alvo. Entender sobre cognição nos deu base para lidar com as questões emocionais e de intenção musical na elaboração de obras, seja no caráter musical ou na harmonização e arranjo/composição para enfatizar determinado texto a ser cantado, ou mesmo na elaboração de uma ideia instrumental com propósitos estilísticos¹⁰.

No capítulo que segue serão abordadas questões gerais sobre os desafios didáticos e metodológicos que os professores lidam constantemente.

¹⁰ Para estudos complementares sobre música e cognição indicamos a leitura das obras de GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994; LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007; MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago, 1956; MEYER, Leonard B. *Style and Music*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989; SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008; SOUZA, Rodolfo C. *A lógica do pensamento musical in: Em busca da mente musical*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 e ZAMPRONHA, Edson. *Notação, representação e composição*. São Paulo: Annablume /Fapesp, 2000.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: DESAFIOS DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO FRENTE À EDUCAÇÃO MUSICAL DA ATUALIDADE

A música está presente em todos os grupos sociais e realiza-se de maneiras diferenciadas, se estabelece de formas distintas conforme a história. Cada grupo seleciona o seu material musical estabelecendo os modos de se articular e organizá-lo. Deste modo, a música só é significativa quando faz parte de nossa vivência e por meio dela podemos entender os princípios de organização sonora. Assim, a música é um fenômeno universal e culturalmente construído de modo que cada grupo, cada cultura, cada povo seleciona as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e seus mecanismos de transmissão.

Pensando nessas questões, observa-se que o educador musical da atualidade lida com muitas escolhas e desafios no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, o capítulo se inicia com uma reflexão sobre algumas referentes aos ensinamentos formal, não formal e informal. Na sequência, o texto trata sobre diversas questões, tais como: o uso de tecnologias, mídia social, correntes pedagógicas, diversidade e multiculturalismo. Para muitos professores esses assuntos são desafiadores, principalmente quando se referem às práticas a serem adotadas. Contudo, não é nosso propósito aqui detalhar de forma exaustiva cada assunto mencionado, pois estamos conscientes de que cada ponto poderia se tornar um objeto de tese à parte, mas nosso intuito é apenas explanar de modo geral alguns tópicos que desafiam os professores de música hoje, não descartando a existência de outros assuntos porventura não mencionados aqui.

Processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal

No que tange ao ensino de música, há um aumento significativo nas discussões a respeito dos mecanismos de ensino e suas aplicações formais, não formais e informais.

Costa (2014) traça um referencial teórico acerca destes conceitos e explica:

Outra consonância na visão dos autores é a alegação de que a interação entre educação formal, não formal e informal deva ser estimulada dentro e fora das instituições de ensino. Mais uma convergência entre os trabalhos utilizados diz respeito ao crescente grau de sistematização, hierarquização e burocratização dos conteúdos, métodos e objetivos dos processos educacionais, em um *continuum* que vai da educação informal à educação formal, passando, na maioria dos casos, pela educação não formal [...]. O entendimento dos conceitos de educação formal, não formal e informal, bem como de seus objetivos e meios, faz-se, então, extremamente necessário para que os utilizemos no intuito de favorecer uma relação entre as

instituições escolares e o ambiente que a cerca (COSTA, 2014, p. 443, grifo do autor).

Assim, segundo o autor é necessário que haja interação entre os processos de ensino formal, não formal e informal e que o entendimento de tais conceitos se faz necessário. Maria da Glória Gohn (2014, p. 47-48) confirma essa necessidade e afirma que existem alternativas para o melhor desenvolvimento da aprendizagem escolar, que podem estar na junção equilibrada entre os processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal.

Mas, existe unanimidade nestes conceitos e suas aplicações? Com o intuito de oferecer um panorama sobre tal questão veremos um pouco sobre as aprendizagens formal, não formal e informal.

Aprendizagem formal

Freitas estabelece que “a educação formal é aquela que se refere à estruturação, organização e o planejamento intencional de um modo sistemático. [...] Onde há ensino (escolar ou não) ali está presente a educação formal” (FREITAS, 2008, p. 23).

Fernandes define que “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, ou seja, um ensino que segue regras, leis e se dividem por idades ou pelo nível de conhecimento do indivíduo” (FERNANDES, 2014, p. 13).

Blank aponta que “a educação musical ‘formal’ pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, quanto àquela que acontece em espaços considerados alternativos de música” (BLANK, 2005, p. 40).

Assim, em música, o ensino conservatorial (quando utiliza-se de uma metodologia programática) pode ser entendido como um mecanismo de educação formal. Em geral, os autores corroboram a ideia de que o ensino formal é realizado nas escolas e segue um planejamento sistemático. Porém, a educação formal pode ocorrer também em espaços não escolares.

Aprendizagem não formal

Gadotti esclarece que “a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, [...] [os conteúdos] não precisam seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 2). Fernandes complementa:

O ensino não formal entende-se como sendo uma troca de conhecimento entre todos os indivíduos e compartilhamento de experiências que transpassam esse ensino, além de existir trocas de experiências da vida e para a vida. Embora ambas as modalidades **[formal e não formal]** tenham objetivos bem similares, como a formação integral do ser humano, a educação não formal tem objetivos que lhe são próprios, devido à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas. (FERNANDES, 2014, p. 13, grifo nosso).

Na educação não formal, de acordo com Gohn, “o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos” (M. GOHN, 2014, p. 38). Gohn afirma que a educação não formal geralmente é negligenciada nas escolas, tendo em vista que “a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente **não tratam como educação** por não se referir a processos escolarizáveis ou que ocorram dentro de uma escola” (M. GOHN, 2014, p. 40, grifo nosso). E continua:

A concepção que temos da educação não formal parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal – aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada –, a educação informal – que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nasce, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território, classe social da família – e a não formal tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas. (M. GOHN, 2014, p. 47).

Santos (1991) estudou as manifestações não formais em grupos distintos e esclarece que a função da música precisa ser entendida na relação com o contexto em que ocorre — não como fato isolado. Assim, a música pode ter diversos fins, tais como recurso terapêutico, acompanhamento em jogos, acalanto, fundo dançante em bailes, cultos etc.; a organização social ou a divisão em castas define os tipos musicais aplicados; à maioria dos grupos musicais a *performance* não é o fim, antes disso é considerada em todo o processo, incluindo os ensaios; muitas manifestações vêm de tradição familiar e para isso há atributos exigíveis, tais como: conhecimento do repertório, habilidade de improvisar e criar; os processos de ensino-aprendizagem de alguns grupos priorizam o modelo vocal materno e a consciência rítmica pelo “embalar”, cantar com a mãe e imitá-la, observar e repetir as *performances* dos mestres ou dos adultos, ouvir e tocar de ouvido, ler e treinar, considerar gestos, reproduzir frase a frase e criar variações sobre a frase ou o tema aprendido (SANTOS, 1991, p. 1-14).

De acordo com Gohn “a música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal, e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento de programas e projetos da educação não formal” (M. GOHN, 2014, p. 41). Geralmente as ONG’s possuem atividades de ensino não formais. Kleber (2009, p. 213-215)

acrescenta que ONG's que possuem o ensino de música auxiliam o jovem em situação de vulnerabilidade e de risco social, onde as práticas musicais podem redefinir fronteiras culturais e estéticas predominantes. Isso está em acordo com as palavras de Gohn: “A educação não formal é fundamental na atualidade em vários campos e setores. Por exemplo, na questão dos afrodescendentes, ela está presente em projetos como Prouni, de inclusão social de pessoas de origem afro ou indígenas” (M. GOHN, 2014, p. 45).

Assim, a educação musical pode se tornar efetiva em diversos contextos sociais e econômicos. Sobre a importância em escolher a educação não formal, Gohn destaca:

A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada e mais flexível, consegue atingir a atenção e o imaginário dos jovens. [...] Objetivamos situar a aprendizagem nos sistemas não formais como um processo sociocultural e político, inerente ao ser humano. Portanto não tencionamos vê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar, e nem como mera complementação de atividades no contra turno escolar (M. GOHN, 2014, p. 42-43).

No que diz respeito à criação musical no ensino não formal, hoje temos acesso a uma gama de experimentações e oficinas de música (ou laboratórios) que desde meados do século XX vêm testando e incorporando novos recursos expressivos à música. Os hábitos e as estéticas se transformam. Desta maneira, os conceitos e procedimentos criativos acompanham essas transformações. O século XX modifica de modo intenso a música tradicional e hoje é possível atentar-se às mudanças, utilizar o máximo de linguagens possíveis, de modo que isso propicie ao aluno o acesso a um grande leque de possibilidades e opções. Citamos Paynter e Schafer como exemplo de compositores que se dedicaram à educação musical e, por meio de oficinas de música, exploraram o som de maneiras não convencionais, dispensando as regras de harmonia e contraponto tradicionais, ampliando o universo sonoro/musical dos alunos.

Nestas oficinas não há a necessidade de se aplicar conceitos, leitura de partituras, teorias, ou qualquer outro pré-requisito para que se faça a música, pois a improvisação livre e dirigida (com poucos conceitos), a composição notada com grafias alternativas ou gravadas, abrem espaço a inúmeras possibilidades de usos e combinações dos sons. Se for necessário recorrer ao ensino de teoria e leitura, estas acontecem como consequência do processo, pois primeiro há a prática, a experimentação, depois as teorias.

Citamos ainda, como exemplos de aprendizagem não formal, as organizações de ritmistas de uma escola de samba, entre outras aglomerações de cunho popular/folclórico, tais como congo, maracatu, bumba meu boi, corais de empresas, corais de igrejas etc. Ou seja,

qualquer grupo do gênero em que possa haver aprendizagem musical e a musicalidade, sem a necessidade estrita de saber ler ou escrever música, ou até mesmo grupos que utilizam a leitura da partitura musical como acessório (acompanhar as direções ascendentes e descendentes das notas, sem necessariamente decodificá-las).

Destaca-se que a questão não é sobre a substituição de um sistema pelo outro (formal ou não formal), mas sim, de ampliar o leque de escolhas e o universo musical do aluno, com a possibilidade de transitar indiferentemente pelos diferentes sistemas.

Aprendizagem informal

A educação informal é relativa à aprendizagem que realizamos sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes ocorre sem que venhamos a perceber. O aprendizado informal acontece através de vivências individuais e sociais na igreja, na família etc. (M. GOHN, 2014, p. 40). Apesar da afirmação da autora no que diz respeito ao ensino informal ocorrer em igrejas, consideramos que mesmo neste espaço, pode haver uma educação formal dependendo da sistematização escolhida ao ensino, ou seja, pode haver educação não formal, informal e educação formal. Algumas igrejas fazem convênios com conservatórios de música que certificam os discentes após a conclusão de curso.

O ensino informal em música é caracterizado por priorizar a tradição oral, os diversos saberes através da prática da imersão e sua funcionalidade para o grupo ou comunidade (M. GOHN, 2014, p. 40). Assim, muitos artistas da música popular se inserem na indústria cultural e, para os mesmos, independe saber ler e/ou escrever música.

Em músicos populares, procedimentos de resolução de problemas por tentativa e erro são uma constante durante a aprendizagem por meio da audição. Nos ensaios em grupo, mesmo sem saber nomes corretos de expressões e conceitos musicais, os músicos discutem harmonia e conhecimentos aprendidos fora das salas de aula tradicionais. [...] Os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de vídeos, *shows*, apresentações informais entre amigos, através da audição de CDs, LPs, entre outros. (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 31).

Lacorte e Galvão, ao entrevistarem diversos músicos populares, chegam às seguintes conclusões:

Aprender sozinho não significa, então, estar isolado do mundo e das influências sociais. Quando os entrevistados dizem ser autodidatas, tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. Assim sendo, se organizam e direcionam o seu próprio estudo se baseando nas suas necessidades e objetivos pessoais. Essa aprendizagem autodidata, caracteristicamente intencional, normalmente acontece a partir da adolescência, quando a convivência com amigos e grupos específicos torna-se evidente. Apesar de

relatarem que essa vivência musical com os amigos consistiu em uma experiência significativa no processo de aprendizagem inicial, os participantes voltaram a afirmar que não tiveram professores, mas sim que aprenderam com colegas em locais variados, como ambiente de trabalho ou ambientes informais. Há uma tendência de os entrevistados associarem o conceito de professor à ideia de espaço escolar. Muitos aprenderam com amigos que provavelmente funcionavam como professores informais. Mas essa ligação professor-aluno, quando estruturada fora do espaço formal da sala de aula, tende a não ser vista como uma relação desse tipo. (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 33).

Conforme se observa, mesmo que possam existir processos formais e não formais no ensino da música popular, quando a mesma é feita fora dos muros escolares, há uma tendência de considerá-la como ensino informal, mesmo havendo a relação professor-aluno.

Lemos em Santiago:

[...] o estudo musical informal, tipicamente empreendido por músicos populares e músicos de jazz, dentre outros, tende a incorporar práticas criativas, tais como a improvisação, a composição, o arranjo e o tocar de ouvido. [...] A habilidade de tocar de ouvido — a reprodução de uma obra musical por meios exclusivamente auditivos — é, além de prazerosa, essencial para a formação do músico instrumentista, uma vez que requer uma escuta musical atenta e persistente e que favorece o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo. (SANTIAGO, 2006, p. 52 e 56).

Santos aponta alguns ecos da modernidade, máximas que se confundem com o indivíduo estar informado ou ter uma erudição: “instruído musicalmente”, “musicalmente formado”, musicalmente “educado”, “musicalizado” (SANTOS, 2012, p. 237). Isso não é exclusivo apenas da educação formal, pois um indivíduo educado informalmente/não formalmente também pode adquirir tais características.

Gohn estabelece algumas diferenças entre a educação não formal e informal, tendo em vista o uso corrente de ambos os termos como sinônimos: “A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos tem uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal” (M. GOHN, 2014, p. 40). Destaca-se que essa intencionalidade também ocorre na educação formal. Já no contexto da educação informal, segundo Gohn, ocorre o contrário, sem intenções e em forma de imersões culturais e sociais.

Contudo, pensamos que também pode haver intenções na educação informal, quando por exemplo, uma pessoa utiliza um mecanismo de pesquisa como o *google* na *internet* para se obter informações, saber mais ou aprender sobre um determinado assunto. Ou seja, há uma

aprendizagem informal com intenção de aprendizagem e intencionalidade (existe a vontade de quem busca).

Concluindo esse tópico, observa-se, na leitura destes autores, que existe um conflito com relação ao espaço de ensino e o tipo de educação utilizada, conflitos na modalidade a ser adotada, conflitos no entendimento se um indivíduo pode ser plenamente educado nas modalidades não formal ou informal, bem como conflitos se a intencionalidade (vontade) separa os conceitos de educação não formal e informal. Ou seja, há afirmações de que a educação formal ocorre nos espaços escolares e outras de que a mesma também pode ocorrer em qualquer espaço, mesmo nos espaços tradicionalmente considerados não formais ou informais, tais como igrejas e ONG's, dependendo da metodologia utilizada e, ainda, do contexto. Além disso, mesmo no espaço escolar tradicional pode haver educação não formal e informal. Deste modo, ainda não há um consenso nestes conceitos, nem o estabelecimento claro das dimensões de cada modalidade de ensino formal, não formal ou informal.

A tecnologia, o papel social das mídias e os processos de ensino-aprendizagem

Vivemos em um mundo cercado de tecnologia. O PCN/Arte (2001, p. 75, 81) indica o uso de tecnologias como auxiliares à aprendizagem musical. Neste contexto, diversos autores corroboram com a ideia de que as ferramentas tecnológicas são eficazes em diversos casos, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem.

As mudanças propiciadas pela dinâmica evolução tecnológica são uma realidade pulsante em nossa sociedade. O mundo em que vivemos está inexoravelmente dependente das tecnologias, sobretudo daquelas que se conectam com a *internet*. Os veículos, casas, empresas e alguns locais públicos estão repletos desses aparatos, que vêm transformando a vida do homem contemporâneo e trazendo a possibilidade de experiências em novos meios não só físicos, mas também virtuais. (COTA, 2016, p. 2).

Conforme Bellochio e Leme, a palavra tecnologia tem relação com a educação musical como um termo que

[...] descreve uma ampla variedade de dispositivos e aplicações na música e na educação musical, [...] ou seja, recursos tecnológicos que podem ser categorizados em *interativos* — que proporcionam um aprendizado mais ativo e efetivo, como *videogame*, *seqüencer*, teclado, computador, entre outros — ou *passivos* — que tocam músicas ou mostram informações sem que o usuário interaja diretamente, como aparelhos que tocam sons e reproduzem imagens, por exemplo, videocassete — que podem ser empregados de diversas maneiras pelo professor de música, conforme cada situação, de modo a apoiar e mediar o ensino de música nas suas práticas educativas. (BELLOCHIO; LEME, 2007, p. 90, grifos dos autores).

Deste modo, as tecnologias podem ser compreendidas como ferramentas auxiliares que atuam na mediação do desenvolvimento do conhecimento musical de professores e alunos criando um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. “Não se resume à condição de computador ou novos recursos simplesmente, mas ao uso crítico-reflexivo de quaisquer recursos que validem a educação musical” (BELLOCHIO; LEME, 2007, p. 90). Além disso, Cota (2016) destaca que usar a tecnologia no espaço escolar é necessário, pois o espaço escolar não pode ficar à margem da sociedade e suas transformações e afirma que “a tecnologia, aliada à educação, proporciona a construção do conhecimento, além de exigir preparo para criar artefatos tecnológicos para operacionalizá-los e desenvolvê-los” (COTA, 2016, p. 4).

As transformações tecnológicas contribuem para novas maneiras de aprender e ensinar música. De acordo com Daniel Gohn (2010):

Na área da música, a digitalização do som e a possibilidade do seu envio sem a necessidade de um suporte físico gerou uma série de mudanças. Não mais era preciso comprar um produto para ouvir gravações desejadas: bastava encontrá-las na rede e possuir os programas certos para ter acesso a elas. Houve uma popularização do formato MP3 para a compressão de arquivos sonoros, possibilitando a troca de material por e-mail, programas de comunicação síncrona (*chats*) ou sistemas de compartilhamento de dados. Nesse procedimento de troca, os dígitos binários que podem ser (re)transformados em som são transferidos de um computador a outro, permanecendo na máquina após a operação. (D. GOHN, 2010, p. 114).

Souza (2009, p. 8) acrescenta que as mídias representam parcelas importantes nas vidas das crianças e jovens: no uso de *ipods*, *CD-player*, televisão e computadores buscam identidade e socialização. Com o desenvolvimento da *cadeia produtiva em música*¹¹ e a ampliação digital, as mídias tornaram-se mais multifuncionais e acessíveis: num aparelho celular é possível acessar *internet*, ter acesso a rádios, TV, leitores de música, compor, enviar e receber mensagens, gravar, entre outras funções. Tudo está na “palma da mão” e isso significa, entre os jovens, estar no grupo e participar dos fenômenos do momento (BOZZETTO, 2009, p. 62, 67). D. Gohn (2008, p.114) complementa afirmando que “com o

¹¹ A evolução da cadeia produtiva da música reflete o crescimento e a diversificação do mercado de entretenimento, ao mesmo tempo em que ilustra os impactos da evolução tecnológica na produção artística. O desenvolvimento tecnológico criou a indústria fonográfica e influenciou profundamente a sua estrutura e configuração. Da invenção do suporte físico, que possibilitou a comercialização de fonogramas, sua evolução pelos diferentes formatos, até a tecnologia digital, cada fase do desenvolvimento tecnológico acarretou modificações na atuação e estrutura do setor. Do ponto de vista técnico, a evolução das tecnologias utilizadas na produção e a disseminação de competências no setor criaram fornecedores especializados em todas as atividades da cadeia, levando à desverticalização das grandes empresas, e abrindo a possibilidade para pequenas empresas produzirem e comercializarem conteúdo, sem instalações e grandes investimentos em equipamentos. O avanço da tecnologia de informação e comunicação teve ainda outro efeito: ele quebrou a ligação entre conteúdo e suporte no produto fonográfico. Dessa forma, para a indústria fonográfica, ao contrário da experiência de outras indústrias, a produção pode ser não somente coordenada à distância, mas o próprio conteúdo pode ser transmitido entre as etapas do processo produtivo sem que seja necessário fluxo físico chegando até o consumidor final. Somente no caso da comercialização por meio de suportes físicos, que deve sobreviver em um nicho de mercado, assim como o disco de vinil resiste até hoje, é que o fluxo físico se estabelece na etapa final da distribuição (NAKANO, 2010, p. 637).

avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam”. E continua:

Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. A facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela *Internet*, compactados no formato MP3, e a recomendação de *sites* contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais. (D. GOHN, 2008, p. 114).

Além disso, as teorias da aprendizagem têm sido reformuladas devido à tecnologia e a globalização. Maria da Glória Gohn esclarece-nos:

Na atualidade o debate sobre as teorias da aprendizagem voltaram à baila dada as mudanças provocadas pela globalização e seus efeitos sobre a sociedade e as políticas governamentais. Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado (M. GOHN, 2014, p. 38).

As mídias e aparatos tecnológicos facilitam a aprendizagem informal ou a autoaprendizagem musical. Corrêa mostra que os jovens “tiram músicas” através dos processos de ver — ouvir — experimentar, usam a *internet* como fonte (uma ampla biblioteca que disponibiliza cifras), imitam artistas e colegas por “modelos de referência”, “tocam junto com o CD” e tiram música pela tablatura (CORRÊA, 2009, p. 13-26). De acordo com Corrêa (2009, p. 29-33) e Ramos (2009, p. 82, 90-91) os jovens têm melhor aprendizado com os amigos e com as bandas (imitando, comparando e reproduzindo). Cota (2016) complementa afirmando que desde que surgiu a *internet*, “o aprendiz tem a possibilidade não só de ouvir o que o músico toca, mas também de ver como ele produz o som. Desta forma, a autoaprendizagem fica ainda mais consistente, havendo um envolvimento maior entre o aprendiz e a obra estudada” (COTA, 2016, p. 20).

Gadotti ao escrever sobre a *internet*, afirma que “as novas **tecnologias da informação** criaram *novos espaços do conhecimento*” (GADOTTI, 2005, p. 3, grifos do autor). A escola, a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos, onde cada vez mais as pessoas estudam em casa acessando a *internet* e usufruem de novos meios de aprendizagem à

distância. Gadotti conclui que “nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação” (GADOTTI, 2005, p. 3).

A *internet* serve à pesquisa em diversos assuntos e os DJ's, entre outros grupos musicais, a usam para diversos fins, desde a pesquisa de equipamentos até os mapeamentos de sonoridades (ARALDI, 2009, p.133). O computador é uma ferramenta poderosa e torna acessível a criação musical devido a existência de muitos *softwares* especializados, como também propicia a gravação caseira, ampliando o fazer musical.

Conforme Cota:

Qualquer ferramenta criada nos dias de hoje para a educação musical deve ser pensada para que se compartilhe e acesse informação por meio da *internet*, mesmo que seja para grupos limitados de usuários convidados. Nessa linha, os *smartphones* e *tablets* são dispositivos com grande potencial, pois são inteiramente projetados para ter uma relação de interdependência com a *internet*. São portáteis e apresentam baixo custo comparados com um *laptop* ou *desktop*. (COTA, 2016, p. 2).

Sobre o uso da tecnologia, Galizia afirma que “os alunos das escolas de ensino fundamental e médio, em sua enorme maioria, se utilizam de diversas tecnologias em sua vivência musical cotidiana, seja para tocar, compor, ouvir ou ainda gravar e disponibilizar sua própria música para outras pessoas” (GALIZIA, 2009, p. 80). E continua: “[...] o ensino de música em sala de aula poderia partir da premissa de que a maioria da música, hoje, se faz por meio de tecnologias, incluindo atividades além das realizadas por intérpretes, compositores e ouvintes” (GALIZIA, 2009, p. 81). Deste modo, Cota apresenta algumas utilidades no uso de tecnologias:

Muito se discute a respeito da informática e sua influência na educação, mas não se leva em consideração que mesmo a parcela menos privilegiada da população faz uso de *smartphones*. Além dos conteúdos programáticos tradicionais (treinamento de escalas, acordes, intervalos, etc.), esses dispositivos podem ser usados para processos mais criativos: como composição à distância, improvisação em cima de uma base programada, criação de loops ou mesmo para o aprendizado de instrumentos musicais não convencionais. Mesmo reconhecendo que esses aparelhos não reproduzem os instrumentos reais, eles ainda são a possibilidade desse ‘novo’ tipo de instrumento musical. Embora os computadores de mesa continuem tendo sua contribuição, é fato que os jovens têm tido preferência pelo uso de seus *smartphones*. (COTA, 2016, p. 96, grifos do autor).

Com relação ao uso da *internet* para a aprendizagem musical, Daniel Gohn (2010) vai além e demonstra outras ferramentas e utilidades para a aprendizagem musical:

Um exemplo de software on-line para a produção de partituras é o Noteflight (<http://www.noteflight.com>). Assim como o GoogleDocs, esse é um serviço gratuito

e que pode ser usado após o usuário registrar seu nome e uma senha. As partituras produzidas podem ser armazenadas no servidor do programa e acessadas mais tarde, de qualquer computador conectado à rede. Os comandos para realizar as edições são transmitidos via Internet e assimilados pelo software, alterando imediatamente o que está na tela. Tal sistema torna possível produzir partituras, imprimir cópias desse material e enviá-lo por email, utilizando navegadores como Internet Explorer ou Mozilla Firefox. O mesmo website também oferece um serviço pago, denominado Noteflight Learning Edition, que é direcionado a instituições, para gerenciar turmas de alunos em suas atividades e processos avaliativos. Uma anuidade ou mensalidade é cobrada para liberar o acesso a esse outro sistema, dando direito a uma integração com ambientes virtuais de aprendizagem como Moodle ou Blackboard. Tais ambientes são amplamente utilizados em cursos oferecidos a distância ou naqueles que realizam parte de suas atividades on-line, distribuindo conteúdos e instigando debates por meio da Internet. O Noteflight, por não gerar custos, é uma alternativa aos softwares de notação musical proprietários, ou seja, pagos, como Finale e Sibelius. Embora alguns recursos avançados não sejam disponíveis, as ferramentas básicas para criação e edição de partituras estão presentes. O mesmo ocorre com o Musescore (<http://www.musescore.org>), também gratuito, mas, neste caso, é preciso fazer o download e a instalação do programa para que ele seja utilizado. A existência de uma plataforma on-line, acessível a partir de diversos pontos, dá margem para projetos envolvendo aprendizes musicais em várias cidades, estados ou países. Não é difícil imaginar uma composição de estudantes brasileiros sendo modificada por alunos canadenses ou uma peça criada por japoneses sendo alterada em nosso país para a inclusão de ritmos característicos do Brasil. Sendo assim, uma tarefa de criação musical extrapola os limites da sala de aula e ganha novas dimensões. Além da riqueza cultural que emana de trocas como essas, a curiosidade gerada por comunicações com pessoas vivendo em locais tão distantes é certamente um fator de estímulo positivo. (D. GOHN, 2010, p. 116).

Na TV, de acordo com Ramos (2009, p. 77), pode-se adquirir informação e conhecimento de conteúdos não escolares, não sistematizados pela academia. Mas, ela ultrapassou a função de entreter e informar, sendo considerada um agente de formação que atua na assimilação de diversos saberes. Por meio dela, o jovem também pode aprender música imitando e repetindo o repertório, bem como pode usá-la como veículo de apreciação musical. A programação televisiva possui vídeo clipes e o jovem pode apreciar a música, cantá-la e dançá-la. Qualquer programa televisivo pode ser considerado um evento (FIALHO, 2009, p. 97-101). A TV tem o poder de interferir no fazer musical das pessoas e de grupos musicais. Cabe destacar que nem todos os educadores corroboram a este pensamento útil das tecnologias. Gonh (2007) amplia essa discussão:

Diversos educadores afirmam que sim, e que com uma filtragem adequada, todas as tecnologias podem servir beneficentemente como ferramentas educacionais. Outros afirmam que não, sendo que os recursos eletrônicos populares entre os jovens, especialmente a televisão, os *videogames* e o computador, independentemente dos conteúdos que carregam, são nocivos e agem contrariamente a uma boa formação intelectual e emocional dos indivíduos. (D. GOHN, 2007, p. 169).

Gonh (2007) apresenta as ideias contraditórias quanto ao uso ou não das tecnologias, o que o autor denomina como “tecnofobia”¹². Contudo após a discussão, Gonh (2007) conclui que “A formação musical de qualquer indivíduo vivendo no mundo atual ocorre não somente em aulas de música, mas dentro de um contexto maior, sendo influenciada pela educação recebida na escola, na família e na comunidade; e pelos meios de comunicação”. (D. GOHN, 2007, p. 171-172). Mas, além dos intercâmbios escolares e extraescolares, a tecnologia permite “uma socialização entre os participantes de um determinado grupo, que compartilham diferentes aspectos de suas vidas e sentem uma ‘presença’ dos colegas e de seus mestres. [...] A interação nas redes eletrônicas pode fortalecer a sensação de pertencimento ao grupo”. (D. GOHN, 2010, p. 121).

Os jovens, em sua maioria, preferem a autoaprendizagem, pois podem aprender aquilo que lhes interessa. Eles tendem a considerar o ensino de música (na escola de música ou conservatório) maçante e enfadonho (CORRÊA, 2009, p. 34-37). De acordo com Corrêa, (2009, p. 37) o repertório ouvido e tocado pelos jovens gera distanciamento das aulas de música e os professores têm dificuldades em aprender/aceitar esse novo repertório. Santos (2012, p. 200) afirma ainda que desde a década de 1990 os sujeitos da escola são outros. E continua: “O acesso à escola se ampliou, os alunos trazem experiências culturais diversas das do público anterior, têm amplo acesso às músicas, têm identidades musicais ditadas pela mídia e muitas vezes distintas das dos seus professores”. (SANTOS, 2012, p. 200).

Assim, devido a não familiarização desse repertório por parte dos professores, “frequentemente o educador musical pode limitar-se somente àquilo que lhe é familiar, em termos de estilos musicais, garantindo-lhe segurança frente aos alunos” (GALIZIA, 2009, p. 79). Galizia aponta essa atitude devido a essas músicas não serem “trabalhadas nos espaços de formação docente para o ensino fundamental e médio, os cursos de licenciatura em música das Instituições de Ensino Superior (IES)” (GALIZIA, 2009, p. 79). Ainda conforme o autor, outro motivo para o afastamento desse repertório é a lógica da indústria cultural e das tecnologias de massa. “As tecnologias de cultura de massa são consideradas ‘homogeneizantes’, pois permitem a transmissão de uma obra artística de forma mecânica e a um grande número de pessoas, sem levar em consideração suas características pessoais” (GALIZIA, 2009, p. 77). Ou seja, transforma-se cultura em mercadorias, com grandes intenções de lucros, desconsiderando qualidades estéticas e técnicas. Deste modo, cria-se a cultura do *hit* de sucesso, do lucro certo, conforme se observa nas palavras de Galizia: “as

¹² Para mais detalhes consultar o texto GOHN, Daniel. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, dez. 2007.

grandes gravadoras e distribuidoras adotariam então uma postura de homogeneização de grandes *hits*, garantindo a certeza de lucro e utilizando as tecnologias de cultura de massa para sua transmissão e perpetuação do modelo” (GALIZIA, 2009, p. 78).

Na atualidade, no mundo globalizado, os avanços tecnológicos nos permitem encurtar as comunicações e isso amplia o nosso acesso à música, mas, infelizmente, conforme as palavras de Vieira (2012), a indústria cultural é massificada pelos ditames da mídia:

Na música, como em todos os setores da economia (e incluo a música na economia), estamos vivendo a praga da monocultura. Agora é rock. Agora é forró. Agora é pagode. Agora é sertanejo. Agora é funk! Para o grande público, manipulado por interesses gerenciados por esse serialismo da mídia, só tem valor o que é ou já foi monocultura um dia (VIEIRA, 2012, p. 83).

Este fato pode dificultar docentes em suas escolhas pedagógicas, pois a mídia sofre mudança rápida e constante. Contudo, há falta de consenso entre os pesquisadores, pois Penna (2008, p. 103) afirma que, apesar da haver essa massificação, o espaço midiático também dá legitimidade a algumas produções populares. Por exemplo, em período anterior, o marginalizado Samba ganhou legitimidade em um longo processo (TINHORÃO, 2013, p. 275-299). A partir da década de 2000, os estilos originários de periferias a serem legitimados são o *Rap* e o *Funk*. Além disso, há um forte hibridismo¹³ nas criações, nas canções, uma mistura de diversos gêneros e estilos, fato decorrente da ampliação da comunicação, da difusão de conhecimentos e das tecnologias; enfim, da globalização.

Ignorar e mesmo desconsiderar a cultura que nos circunda, via emissão midiática, em especial a música, é manter uma postura elitista, fechada, que considera tudo o que tem ‘cheiro de povo’ como inculto, vulgar, de mau gosto. É necessário que se ‘escolarize’ a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiáticos e o saber elaborado (SUBTIL, 2007, p. 80-81).

Destaca-se a posição do professor em lidar com a música veiculada pelas mídias, não descartando as possibilidades de seu uso na educação musical. Assim, devido ao hibridismo musical e artístico da atualidade, está cada vez mais complexo dissociar determinadas práticas musicais ou destacar o que é popular, erudito ou de massa. Penna corrobora esta ideia ao afirmar que “práticas culturais diversas entram em contato, dialogam e se interconectam de múltiplas formas [...] O conceito de hibridismo põe em questão, também, as noções de popular, erudito e massivo” (PENNA, 2008, p. 105). Segundo Ramos, “o processo é contínuo.

¹³ Hibridismos são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 1997, p. 29).

Os procedimentos são sempre os mesmos, o que muda são as músicas que estão nas paradas de sucesso” (RAMOS, 2009, p. 92).

Conforme Galizia:

O cerne da questão pode estar em um erro bastante frequente no meio dos educadores musicais: o de confundir músicas criadas em torno das premissas da indústria cultural (desinteresse pelas qualidades artísticas e estéticas, certeza de lucro, homogeneização) com estilos musicais específicos. Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. (GALIZIA, 2009, p. 78).

Carvalho complementa:

Hoje em dia os meios massivos permitem um aumento considerável do consumo musical e a distinção de classe, ainda que não inteiramente eliminada, começa a dar lugar a um clima mais cosmopolita, estimulando o convívio de estilos musicais formalmente muito distintos entre si, mas comensuráveis enquanto partes de um mesmo universo midiático que homogeneiza o impacto sensorial da música. Devido a um aumento gigantesco da oferta de gravações nas últimas duas décadas, numa mesma sala-de-estar de uma casa de classe média urbana de uma grande cidade brasileira podem haver gravações de ópera, sinfonias, música de câmara, jazz, blues, rock, lambada, carnaval, samba, pagode, axé music, salsa, bolero, flamenco, *world music*. Todos esses gêneros musicais tão diversos entre si convivem sem maiores atritos estéticos, pois correspondem a momentos distintos da vida desses consumidores de nossos tempos. (CARVALHO, 1999, p. 56, grifo do autor).

Desta maneira, segundo o nosso entendimento a partir da leitura dos autores acima mencionados, mesmo que as músicas dos alunos estejam incorporadas à indústria cultural, isso não justifica a retirada deste repertório da sala de aula. Tal repertório pode ser usado como elemento pedagógico de motivação ou como exemplificação da indústria cultural, um assunto que pode ser discutido e ampliado em sala de aula. “De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico” (GALIZIA, 2009, p. 79).

Silva (2009, p. 39-41) considera que conversar com jovens sobre seus gostos musicais é uma tarefa interessante, e mais instigante ainda é tentar compreender as razões de suas formas de escolher e avaliar bandas, letras ou estilos musicais sob um ponto de vista estético ou valorativo musical. Na adolescência, as mídias e os amigos tomam os lugares da família (pai e mãe como fonte de influência) e o consumo em massa dá aos jovens a sensação de estarem conectados a um grande número de amigos, unidos por valores específicos da juventude. Além disso, os jovens usam a música como fundo musical para caminhadas,

corridas e tarefas diárias, uma espécie de música incidental para a vida, e como forma de se incluírem em pequenos grupos.

Há algum tempo cabia às instituições tradicionais — Igreja, escola, família — o papel de socializar as crianças e os jovens, isto é, introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados e aceitáveis. Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação. Isso significa a produção globalizada não só de produtos — tênis, jeans, etc. — mas de objetos culturais como a música, os comportamentos, os rituais, a moda, que são disseminados maciçamente pela propaganda e se apresentam como indispensáveis. (SUBTIL, 2007, p. 77).

Gostar de gêneros que não são da “moda” como, por exemplo, música clássica ou música popular antiga, pode representar problemas em sala de aula se o gosto for declarado. Silva (2009, p. 56) afirma que a escola é uma pequena sociedade na qual nem tudo o que se pensa pode ser declarado. Neste caso, a música desempenha papel de poder, demarca identidades sociais, econômicas, étnicas, de gênero, e constitui ferramenta poderosa para popularização ou exclusão entre os colegas de grupo e, ainda, pontua diferenças de geração entre os jovens e adultos com os quais convivem (SILVA, 2009, p. 56). Subtil complementa:

Para os jovens, fazer parte, estar junto, pertencer ao grupo, também significa consumir as músicas, comprar os CDs, fazer as coreografias que estão no *hit parade*, no tempo de duração desses sucessos. Isso produz uma espécie de ‘liga’ social, uma forma de reconhecimento que constitui os jovens, em especial os dos centros urbanos. Os canais privilegiados dessa disseminação são as novelas, os programas de auditório, os *shows* ‘ao vivo’, os *clips*, os programas das rádios FM, as *raves*, os bailes *funk*, as grandes festas populares nacionais como o carnaval, as festas juninas, e outras de caráter regional que, pela abrangência midiática, assumem proporções universais. Assim, a mídia, em especial a televisionada, desempenha um importante papel na produção de um repertório semântico fornecendo símbolos, mitos, representações, preenchendo o imaginário de crianças e adultos e também transmitindo a cultura em diferentes dimensões. Ignorar isso é desconsiderar as potencialidades (e limites) desses objetos técnicos que, queiramos ou não, instruem esses sujeitos nas formas de convivência social e de aquisição de conhecimentos sobre o mundo onde vivem. (SUBTIL, 2007, p. 78).

Para dimensionar as utilizações musicais práticas desses recursos tecnológicos, é preciso que o professor assuma uma postura diferente de apenas utilizar a tecnologia passivamente, de modo que venha a tornar-se, nesse contexto, usuário crítico de conteúdos tecnológicos nos novos contextos educacionais da atualidade, em um mundo globalizado, em parceria com seus alunos e com a sociedade. Por isso, “para o bom aproveitamento de softwares on-line na educação musical, a coordenação de um professor é extremamente útil, criando atividades e servindo como mediador nas discussões”. (D. GOHN, 2010, p. 122).

Contudo, isso é um desafio, principalmente porque não há tantos investimentos tecnológicos nas escolas públicas (em sua maioria), além do fato de nem todos os

profissionais receberem incentivos financeiros de suas instituições para se reciclarem, buscando assim acompanhar a rapidez evolutiva da tecnologia produzida¹⁴. Conforme Cota:

A Educação Básica pública do Brasil, salvo exceções, está apartada da tecnologia, pois, por entraves políticos e burocráticos tudo que chega às escolas não é suficiente para a demanda, não está completo e geralmente está muito defasado. Nessa perspectiva, a adoção de aparelhos compactos, de baixo custo, com a possibilidade de aplicativos gratuitos faz-se muito atraente perante tal realidade enfrentada nas escolas brasileiras (COTA, 2016, p. 4).

Mas isso não deve ser um fator gerador de dificuldades, pois os professores podem aproveitar os recursos que possuem, além dos recursos que seus alunos podem trazer de suas casas, um simples *smartphone* ou *tablet*, por exemplo. Além disso, Bellochio e Leme destacam:

[...] é preciso que o professor aprenda, inicialmente, a lidar com os recursos tecnológicos que escolhe, ou que precisa aprender, para poder empregá-los em relação a um fazer musical significativo para ele e para os seus alunos. Os professores de música precisam saber transitar entre as tecnologias disponibilizadas e necessitam rever ou reformular com frequência seus conceitos educacionais e pessoais com relação ao emprego das mesmas como ferramentas potencializadoras da aprendizagem musical, já que cada nova tecnologia traz consigo recursos diferenciados e a necessidade de uma (re) adaptação por parte dos professores. É imprescindível, para esses professores de música, compreender as possibilidades de utilização de tais recursos em sala de aula, bem como (re) aprender os seus princípios básicos para elencar ferramentas potenciais para ensinar música, além de serem capazes de solucionar problemas decorrentes do uso das mesmas em suas práticas educativas diárias, certos de seus objetivos educacionais. Isso exige uma formação diferenciada desses professores. (BELLOCHIO; LEME, 2007, p. 89).

Quanto ao uso de tecnologia e os modos de operá-la, pode haver trocas úteis de informações entre os docentes e discentes, mas devido à velocidade em que evoluem as tecnologias, conforme já mencionado, sabemos que é complexo compreender e dominar todas as opções tecnológicas e programas disponíveis no mercado. Além disso, não podemos conceber que a tecnologia deve ser encarada como um milagre para se resolver todos os problemas educacionais (COTA, 2016, p.28).

Conforme já exposto, todos os aparatos tecnológicos, além da música fortemente propagada e controlada pelas mídias, usadas adequadamente e criticamente, podem fazer parte e serem auxiliares nos processos de ensino-aprendizagem. Alguns *softwares* disponibilizados gratuitamente e até mesmo *on-line* podem ter recursos limitados, mas pedagogicamente podem ser úteis aos educadores musicais. “Certamente, esse recurso poderá ser usado em

¹⁴ Destaca-se que algumas instituições de ensino geralmente reduzem a carga horária para que o professor faça estudos e poucas contribuem financeiramente para se investir em materiais e pagamento de mensalidades. Outras liberam seus professores para se dedicarem integralmente aos estudos, inclusive com recebimento de proventos, mas isso depende da modalidade de estudo escolhida, sendo comum ocorrer nas modalidades mestrado ou doutorado.

salas de aula, como complemento de práticas tradicionais, ou em atividades extra classe, como extensão do tempo em que professor e alunos estão juntos. [...] Tais *softwares* serão essenciais para avanços dos cursos oferecidos nessa área”. (D. GOHN, 2010, p. 124).

Assim, mesmo diante das dificuldades, seria interessante ao professor pesquisar, compreender e utilizar recursos tecnológicos em auxílio às suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Vivência musical e multiculturalismo.

Com respeito à criação musical nas escolas, Vieira (2012, p. 76) aponta dificuldades com relação à postura dos professores que discutem a antiga divisão entre o ensino acadêmico (técnico e por partituras) e o ensino informal por imersão (prática imediata e de ouvido). A autora demonstra ainda um paradoxo: se os compositores populares (por exemplo, Cartola) são capazes de criar melodias tão lindas e nunca frequentaram conservatórios musicais, o que propiciou essa criação? A resposta, de acordo com a autora, é que todos os compositores eruditos ou populares, estão imersos na “prática de convivência” e nesta escola da vida eles se formam (VIEIRA, 2012, p. 76). Em sua experiência de aula, a autora destaca que valoriza as contribuições dos alunos e o objetivo concentra-se em ampliar gradualmente as habilidades de execução, improvisação e a imaginação musical. E acrescenta (sobre o grupo BIGBANDA criado como oficina de música): “Nossas experiências de ensino-aprendizagem se aproximavam às vividas por grupos informais de música, mas também atravessadas por ideias e práticas inspiradas [...] por Orff, Dalcroze, Paynter, Suzuki, Koellreutter, entre outros” (VIEIRA, 2012, p. 77).

Duarte (2010) complementa que, neste contexto social, todos os estilos musicais são bem-vindos, conforme se observa em suas palavras: “o professor deve ter clareza de que não há, *a priori*, repertório musical inadequado ao uso escolar” (DUARTE, 2010, p. 50). De acordo com Duarte “a qualidade da música é determinada pelas contingências, pelo uso que se pretende fazer dela em determinadas circunstâncias” (DUARTE, 2010, p. 23). Ou seja, deve haver discussão e argumentação nessas escolhas. Essas qualidades não existem nos inúmeros estilos musicais existentes, mas no julgamento que fazemos deles. Julgamento este que é cultural, varia de um grupo para o outro, além de poder variar de uma época para outra época. A autora reforça que o *rap* é considerado por muitas pessoas como não sendo música. Isso ocorre porque a maioria das pessoas procura no *rap* determinados elementos musicais, tais como melodia definida, variedade de instrumentos etc, em um estilo musical que não se propõe a enfatizar tais elementos (DUARTE, 2010, p. 31).

Com relação a esta temática (uso de estilos musicais moldados pelos contextos sociais), ela sugere a Teoria das representações sociais¹⁵ como um modelo para se entender a construção do sentido das práticas musicais como práticas sociais. Desta maneira, por meio desta teoria, entendemos como acontecem “os processos de construção do conhecimento próprio para desenvolver uma ‘prática musical’ por um determinado grupo social (cada grupo social desenvolve práticas musicais específicas a ele)” (DUARTE, 2010, p. 19). Ainda conforme Duarte:

Nas turmas de uma escola, é possível e recomendável trabalhar as práticas próprias do que se considera música *pelos estudantes*. Não importa se o resultado será próximo àquele que ouvimos nas salas de concerto ou de *shows* de música popular. O que importa é levar em consideração a lógica da produção *no trabalho* que vai se desenvolver em conjunto com os estudantes. Essa lógica precisa ser a lógica natural do grupo, aquela que nasce das intenções e dos acordos estabelecidos entre as pessoas que fazem parte desse grupo. (DUARTE, 2010, p. 19-20, grifo da autora).

Contudo, mesmo na utilização dessas práticas consideradas pelos estudantes, estamos em acordo com a autora quando afirma que “centrar o ensino na produção não quer dizer populismo pedagógico em que qualquer resultado da produção discente é elevado à categoria de excelência” (DUARTE, 2010, p. 92), pois a escola deve ser um agente diferenciador, um local de amplitudes, um espaço para enriquecimento e discussões, não incorrendo no risco citado por Santos:

No afã de se caracterizar uma clientela, pode-se incorrer no risco de tornar-se simplório e homogêneo o que em sua essência é complexo e diversificado: elegem-se práticas como sendo comuns a todos e refutam-se outras que, fazendo parte da cultura do grupo minoritário, poderiam enriquecer a todos. (SANTOS, 1990, p. 44).

Assim, em nosso entendimento, a partir de obras de Duarte (2010) e Santos (1990), deve haver mecanismos enriquecedores para que o conhecimento se amplie, partindo da experiência inicial dos estudantes, e suas práticas extrapolem a sala de aula, deixando desta maneira a mera reprodução estilística sem os devidos entendimentos destas práticas e suas funcionalidades nos diversos contextos sociais existentes.

¹⁵ A teoria das representações sociais foi fundada por um psicólogo francês chamado Serge Moscovici, na década de 1960. Ela é uma forma sociológica, mais do que psicológica, de tratar o comportamento das pessoas e a maneira como elas dão significado às coisas do mundo que as cerca. Na teoria das representações sociais, podemos verificar como se formam e como funcionam os sistemas de pensamentos que utilizamos para classificar objetos, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Para o pessoal que trabalha com essa teoria, a crença principal é que todo conhecimento produzido por um grupo social tem um sentido ou significado (senso) comum aos seus integrantes, por isso é reconhecido e legitimado no âmbito desse grupo. Só se produz conhecimento sobre algo que a pessoa pode ou queira reconhecer e que tenha relevância social. (DUARTE, 2010, p. 19).

Santos, com respeito ao modelo conservatorial, expõe que pensar a relação da música com a cultura atual em uma “instituição escolar, em nossos dias, coloca-nos ante os desafios, pois estamos ainda impregnados daquilo que rejeitamos e, ao mesmo tempo, transformar inclui preservar” (SANTOS, 2012, p. 239). Essa impregnação pode causar desigualdades, pois tendemos, principalmente no que diz respeito ao acesso ao curso de música de nível superior, a exigir conhecimentos musicais prévios, porém em um país em que a música ainda não está acessível a todos nos níveis fundamental e médio de forma regular e homogênea. De acordo com Penna, “se a condição para o sucesso na escola, [...] no campo da música [...], é uma competência prévia, gerada por experiências culturais que são desigualmente distribuídas na sociedade, a escola acaba por reproduzir essas desigualdades iniciais” (PENNA, 2008, p. 42). Esse assunto relacionado a exigir ou não conteúdos musicais nos vestibulares que dão acesso à universidade está em constante discussão, muitas vezes de modo intenso pelos partidos defensores do sim ou do não.

Ainda em relação aos desafios que o professor enfrenta, citamos a diversidade e o multiculturalismo, de maneira que uma educação musical que não contempla a diversidade tende a formar guetos, tornar o ensino elitista, excludente e tende a reforçar as diferenças socioculturais e até mesmo eleger uma cultura ou estética como superior às demais.¹⁶ Com relação a isso, Penna nos encoraja a rever profundamente a nossa prática e a (re) conhecer os mecanismos de exclusão, “entender como se reproduz uma competência musical para poucos, para poder pensar a musicalização como um processo pedagógico orientado que busque democratizá-la” (PENNA, 2008, p. 43). Ainda conforme a autora, cabe ao sistema pedagógico entender a realidade cultural de cada um e ampliar o seu acesso a outras culturas. Por mais simplória que seja a realidade musical do aluno, ela não pode ser excluída e sim ser usada como estratégia inicial para se galgar novas conquistas. Pensa-se em educar tendo por base a diversidade e “as contribuições do multiculturalismo¹⁷” (PENNA, 2008, p. 87-93).

Lazzarin explica que “o termo ‘multiculturalismo’, de uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural”. (LAZZARIN, 2006, p. 125). Ainda de acordo com o autor, “a visão multicultural pretende questionar e deslocar os padrões valorativos dados pela música ‘séria’ de tradição europeia.

¹⁶ A música de tradição europeia “é constantemente considerada como um ponto culminante de uma suposta evolução musical” (SCHROEDER apud PENNA, 2008, p. 54).

¹⁷ Em que há, em simultâneo, várias culturas num mesmo território, país etc. (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, página eletrônica).

Esse padrão, ideologicamente comprometido, despreza as práticas musicais que fogem a ele rotulando-as de primitivas” (LAZZARIN, 2006, p. 130).

O autor aponta, ainda, que “a valorização da pluralidade torna-se mais complexa à medida que as práticas musicais de grupos específicos se multiplicam e que as diferenças começam a ser mais sutis, ainda mais se levando em conta a dinâmica de trocas entre elas” Significa, ainda de acordo com o autor, “que este contato nos transforma sempre em algo de ‘híbridos’, de misturados, em um processo de apropriação de valores dinâmicos, que afasta a ideia de que existam culturas musicais separadas e estáveis.”

Lazzarin conclui:

Não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. As características da vida contemporânea como a tecnologia, a velocidade cada vez maior da informação através das mídias eletrônicas, os processos de globalização da economia que prescindem das fronteiras nacionais, as constantes migrações, tudo isso remete ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, na qual práticas particulares que existiam de formas isoladas combinam-se para gerar outras estruturas e práticas. (LAZZARIN, 2006, p. 130).

Nossos alunos vivem em um mundo globalizado, transitório, de identidades distintas e a música vem carregada de significados e moldada pelos contextos sociais. Cabe a cada professor escolher a sua prática pedagógica, mas existe a possibilidade de utilização de mais de uma delas para o ensino. É mister promover diálogos entre as culturas e para isso, se necessário, usar todas as ferramentas pedagógicas, tecnológicas e de ensino-aprendizagem disponíveis, ou mesclá-las e transitar por algumas, para que o objetivo final se cumpra: educar para a vida. “Não há caminho único nem uma receita pronta para esse projeto de uma educação musical democratizante. É preciso construí-lo” (PENNA, 2008, p. 28).

Neste trabalho, os assuntos mencionados foram escolhidos devido à composição da série *Obras para a juventude* contemplar músicas e atividades que podem ser utilizadas em diversos contextos sociais e com a adoção de práticas de ensino diversas, ficando a critério do educador a(s) escolha(s) desejada(s).

No próximo capítulo será abordada a análise de diversos materiais para o ensino de música em escolas vocacionais e não vocacionais, cujo intuito foi de recolher subsídios à elaboração/revisão de obras e atividades para a série *Obras para a Juventude*.

CAPÍTULO 3

MATERIAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS VOCACIONAIS E NÃO VOCACIONAIS: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PROPOSTAS

Para a elaboração de obras e atividades voltadas à Educação Musical analisamos alguns cadernos de atividades, coleções e métodos utilizados no Brasil (todos escritos a partir de 1930), de modo a conseguir subsídios composicionais à elaboração das obras e atividades da série *Obras para a juventude*. No Apêndice A é possível verificar com detalhes todos os conteúdos encontrados em cada caderno ou método analisado neste capítulo.

Categorias gerais de análises composicionais

Buscamos na literatura categorias de análises com relação a critérios composicionais em métodos de ensino, mas não encontramos trabalhos que versassem sobre o tema. O único trabalho encontrado que se aproximou foi o da autora Zorzetti (2010) que analisou métodos para o ensino de piano e propôs uso de repertório a partir de tais análises. Suas categorias de análise são:

- Apresentação e Objetivos – a proposta do método, seus objetivos e público-alvo, a linguagem utilizada, a extensão e coerência do método, bem como a velocidade em que progride, e também o apelo visual conferido pelas figuras e ilustrações.
- Questões Teórico-musicais – os conceitos referentes à leitura e compreensão de um texto musical abordados pelo método, tais como notas, figuras, compasso, ritmo, tonalidades, sinais e outras indicações.
- Aspectos Técnicos – os aspectos que envolvem a interação corpo-instrumento, ou seja, como se dá o desenvolvimento dos meios e movimentos necessários para a execução pianística.
- Conhecimento Musical Geral – a inclusão de temas que ampliem o conhecimento musical do aluno, além das questões que se referem à leitura musical e execução instrumental, tais como harmonia, forma, estrutura e noções de apreciação e história.
- Repertório – as características das peças utilizadas como conteúdo do método, bem como a inclusão de peças do repertório tradicional.
- Habilidades Funcionais – as atividades que incentivam a criatividade do aluno, como improvisação, composição e harmonização, bem como o desenvolvimento da capacidade de leitura à primeira vista, técnicas de memorização e treinamento auditivo, que envolve também uma preocupação com o resultado sonoro.
- Material Suplementar – a sugestão de livros suplementares de teoria, técnica ou repertório, como forma de reforçar e ampliar o conteúdo aprendido (ZORZETTI, 2010, p. 25-26).

Porém, as suas categorias de análise limitam-se a aspectos técnico-educacionais ao ensino de piano, ou seja, não fornecem subsídios para a análise de critérios composicionais (fator importante em nossa tese, levando em consideração que a nossa proposta foi compor

obras e atividades para serem usadas no ensino de música). Além disso, devido as nossas obras e atividades contemplarem diversos meios sonoros (desde o piano ou violão solo à orquestra sinfônica), tais categorias não se encaixam perfeitamente em todos os meios sonoros propostos. Somente duas categorias principais propostas pela autora (Questões Teórico-musicais e Repertório) poderiam ser adaptadas ao nosso contexto, mas não completamente.

Deste modo, elaboramos as nossas categorias analíticas levando em consideração os aspectos musicais mais utilizados por um compositor em seu processo de criação. Vários autores escreveram trabalhos sobre análises, técnicas e teorias musicais, de modo que não é possível enumerá-los completamente neste texto. Assim, como auxiliares às nossas escolhas (mas não exclusivamente, pois contamos também com as reflexões baseadas nos diversos autores mencionados nesta tese), citamos alguns trabalhos tradicionais, mais utilizados no Brasil, para o ensino de princípios básicos da música e composição, tais como: *Harmonia & improvisação* (CHEDIAK, 1986), *História da música ocidental* (GROUT; PALISCA, 1994); *Teoria da música* (MED, 1996); *Armonia del Siglo XX* (PERSICHETTI, 1985); *Harmonia: da Concepção Básica à Contemporânea*, volumes I e II e *Princípios básicos da música para a juventude*, volumes I e II (PRIOLLI, 1979, 1987, 1996, 2006); *Exercícios Preliminares em Contraponto, Fundamentos da Composição Musical e Harmonia* (SCHOENBERG, 1996, 1999, 2001); *Curso de Contraponto e Manual de Harmonia* (SILVA, 1937, 1938); *História social da música popular brasileira* (TINHORÃO, 2013) e *Formas Musicales* (ZAMACOIS, 1990) que serviram de base para a elaboração de nossas categorias.

Nosso levantamento está dividido em 5 categorias gerais de análises composicionais, conforme o quadro 1, que envolvem as questões: linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora, entre outros procedimentos composicionais do séc. XX); tipo de notação (analógica, convencional, tablatura e cifra alfabética); recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas); práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas, tradição oral brasileira e tradição oral estrangeira); e tecnologia (uso de *softwares* para se fazer música e recursos tecnológicos).

Quando nos referimos ao termo categorias gerais de análises composicionais, entendemos que os elementos citados, geralmente, são observados por um compositor na elaboração de suas obras, porém nem todos simultaneamente. Não se trata de análise formal de obras, mas da extração de elementos gerais da música que servem como norteadores na criação musical.

Destaca-se que esses elementos norteadores são encontrados em graus diversos nos trabalhos verificados devido à complexidade dos materiais e particularidades de cada método.

Ou seja, não existem todas as categorias de análises na totalidade dos cadernos, coleções e métodos analisados.

Nossa intenção não foi criar métodos de ensino, mas apenas repertório e atividades dedicadas à Educação Musical. Não consideramos categorias de análises pedagógicas (estabelecendo alguma ordem ou rigor na aplicação de conteúdos). Porém, no capítulo conclusivo da tese, citaremos algumas sugestões e diretrizes pedagógicas, ficando a critério de cada professor escolher as obras e atividades da série *Obras para a juventude* e utilizá-las na ordem em que desejar, inclusive omitindo algumas obras e atividades, ou mesmo adaptando-as de acordo com a sua proposta pedagógica.

Quadro 1: Categorias de análises e suas subdivisões

Linguagem e técnica composicional	Tipo de notação	Recursos expressivos	Práticas musicais populares	Tecnologia
Modalismo	Analógica	Agógicas	Música popular urbana	Softwares
Tonalismo	Convencional	Articulações	Parlendas	Recursos tecnológicos
Paisagem sonora	Tablatura e cifra alfabética	Dinâmicas	Tradição oral brasileira	
Procedimentos composicionais do séc. XX			Tradição oral estrangeira	

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com o quadro 1, a categoria linguagem e técnica composicional possui 4 subdivisões:

- Modalismo – qualquer aspecto da linguagem modal encontrado nos trabalhos analisados (modos jônico, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio e lócrio; dualismos ou pluralismos modais) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular);
- Tonalismo – qualquer aspecto da linguagem tonal encontrado nos trabalhos analisados (modos maior, menor melódica, menor harmônica e menor bachiana) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular);
- Paisagem sonora – qualquer aspecto sonoro recolhido do universo que nos cerca (sons da natureza, urbanos, ruídos etc) e aproveitados para se fazer música de alguma maneira; e

- Procedimentos composicionais do séc. XX – qualquer procedimento técnico da música de tradição europeia de uso corrente a partir do séc. XX (aleatoriedade, polimodalismo, politonalismo, escalas artificiais, atonalismo, superposição textural, agregados de 2^{as}, 7^{as}, paralelismos, sistema harmônico quartal ou outro, *clusters*, dodecafonismo ou outras estruturações seriais, minimalismos etc) em qualquer repertório apresentado (desde música original a arranjos de músicas populares utilizando tais procedimentos).

A categoria tipo de notação possui 4 subdivisões:

- Analógica – qualquer aspecto da leitura e interpretação musical por meio de desenhos, gráficos, tabelas ou simbologia em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular);
- Convencional – qualquer aspecto da leitura e interpretação musical por meio de partituras convencionais (pentagrama musical, notas, claves etc) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular);
- Tablatura – qualquer aspecto da leitura e interpretação musical por meio de tablaturas (mecanismo de leitura de casas e posições nos instrumentos de cordas dedilhadas); e
- Cifra alfabética – cifragem popular americana (exemplos: A, Am, A⁷, B⁹, C, Cm, entre outras) em qualquer repertório apresentado.

Não criamos uma subdivisão para Cifra numérica (cifragem utilizada ainda hoje no ensino da harmonia tradicional, conhecida por baixo cifrado e encontrada no repertório Barroco), pois na análise dos materiais essa cifragem não foi utilizada.

A categoria recursos expressivos possui 3 subdivisões:

- Agógicas – qualquer aspecto referente a andamentos e caráter na música (tempo de minueto, *andante*, *allegro*, *accelerando*, *ritardando* etc) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular);
- Articulações – qualquer aspecto referente a maneiras de se articular o som (*legato*, *staccato*, *non legato* etc) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular); e
- Dinâmicas – qualquer aspecto referente a intensidade do som (*piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *crescendo*, *decrescendo* etc) em qualquer repertório apresentado (músicas da tradição europeia ou popular).

A categoria práticas musicais populares possui 4 subdivisões:

- Música popular urbana – qualquer aspecto musical no contexto popular urbano de qualquer país e em qualquer repertório apresentado;
- Parlendas – qualquer aspecto de tradição popular brasileira, geralmente em versos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças.
- Músicas da tradição oral brasileira – qualquer aspecto musical ligado à tradição popular brasileira (manifestações populares constituídas por lendas, mitos, danças e costumes que são passados de geração em geração); e
- Músicas da tradição oral estrangeira – qualquer aspecto musical ligado à tradição popular de qualquer país, exceto Brasil (manifestações populares constituídas por lendas, mitos, danças e costumes que são passados de geração em geração).

Não criamos uma categoria chamada de práticas musicais eruditas (ou da tradição europeia), pois é possível encontrá-las em todos os métodos e cadernos analisados. Além disso, suas práticas em relação aos aspectos composicionais foram incorporadas nas subdivisões da categoria linguagem e técnica composicional.

A categoria tecnologia possui 2 subdivisões:

- *Softwares* – qualquer programa utilizado com a finalidade de se fazer música (editores de partituras, editores de gravação, editores de sons etc); e
- Recursos tecnológicos – qualquer aparelho utilizado como reproduutor ou armazenador de sons (celulares, computadores, gravadores, rádio, sites da *internet*, *tablets*, televisores etc).

Outras categorias podem ser criadas e outras subdivisões podem ser incorporadas às categorias que elegemos. Porém, em nosso contexto de pesquisa, achamos pertinente usar somente as descritas, não descartando que podem existir outras possibilidades de classificações.

Métodos para o ensino de piano

Em comunicação com Cristiano Matos e Fernando Vago (professores da Faculdade de Música do Espírito Santo), recebemos sugestões de métodos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Cristiano Matos sugeriu *A dose do dia* de Edna-Mae Burnan, *Leila Fletcher Piano Course* de Leila Fletcher e *Meu piano é divertido* de Alice G. Botelho; Fernando Vago

sugeriu os mesmos métodos, além do método a *Ciranda dos dez dedinhos* de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier (ver Apêndice A)¹⁸.

O método *A dose do dia*, de Edna-Mae Burnan, aborda uma série de exercícios técnicos para serem executados todos os dias antes do início da aula de piano. De acordo com a autora “muitas pessoas fazem exercícios todas as manhãs antes de sair para o serviço. Da mesma forma, devemos exercitar nossos dedos todos os dias antes de iniciar a aula de piano” (BURNAN, 1974, p. 6). Assim, com o intuito de comparar o estudo pianístico a uma atividade física, cada exercício recebe um título relacionado à mesma, como por exemplo, *andando, pulando num pé só, quicando bola com a mão direita, rolando no chão*, entre outros.

O método *Ciranda dos dez dedinhos*, de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier, contém em sua essência canções da tradição oral brasileira adaptadas ao ensino de piano. A primeira parte do método apresenta orientações aos professores e logo de imediato as autoras frisam que as peças devem ser estudadas na ordem em que aparecem, ou seja, trata-se de um estudo progressivo. Outra orientação refere-se ao ritmo: “na aprendizagem do ritmo, aconselhamos que o treino dos ritmos novos seja feito antes da sua apresentação nas peças, restando apenas a parte técnica como problema a ser resolvido na leitura à primeira vista” (VIANNA; XAVIER, 1953, p.1).

O método *Leila Fletcher Piano Course*, de Leila Fletcher, é dividido em 6 volumes progressivos, onde em sua totalidade a autora trabalha aspectos da técnica pianística, musicalidade e teoria musical básica. Em quase todas as peças do conjunto há um arranjo para que o professor possa acompanhar o seu aluno. Deste modo, as peças podem ser a duas, três ou quatro mãos.

O método *Meu piano é divertido*, de Alice G. Botelho, é dividido em dois volumes. Apresenta gradativamente o ensino das notas musicais, técnicas pianísticas e termos musicais, além de propor acompanhamentos já escritos em algumas obras para os professores.

¹⁸ À guisa de complementação, além das sugestões de métodos para piano indicados pelos professores participantes, analisamos os cadernos do EMAT (Educação musical através do teclado) de Maria de Lourdes Gonçalves e Cacilda Barbosa. O material, de acordo com Gonçalves, lhe deu muita satisfação ao “aplicar a nova metodologia de ensino de piano em grupo [...], libertando-a do regime tutorial [...]” (GONÇALVES, 2007, p. 3). Com propostas de usos de diversas linguagens e criação musical, o volume 1 explora *clusters*, notação analógica, além de repertório na linguagem tonal. O volume 2 utiliza notação convencional, linguagem tonal e aproveitamento de partes físicas do piano como técnica percussiva. O volume 3 apresenta duas músicas em tons inteiros e músicas oriundas das tradições orais brasileira e estrangeira. O volume 4 contém explicações de conteúdos de teoria e análise musical aplicados ao repertório proposto. As nossas obras para piano da série *Obras para a juventude* contém além de *clusters* e tons inteiros, outras técnicas/estéticas composicionais do séc. XX (ver capítulo 4 desta tese). Obras avulsas, cujos materiais contemplam outras linguagens além do tonalismo, foram criadas por compositores brasileiros, mas não foi possível analisá-las neste trabalho. Deste modo, priorizamos os métodos indicados pelos professores participantes nesta pesquisa. Para maiores detalhes sobre a análise e uso de outras obras no ensino de piano, indicamos o trabalho *Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na faculdade de música do espírito santo* do autor Fernando Vago (2017).

Nos métodos *A dose do dia* de Edna-Mae Burnan; *Ciranda dos dez dedinhos* de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier; *Leila Fletcher Piano Course* de Leila Fletcher; e *Meu piano é divertido* de Alice G. Botelho (todos voltados ao ensino de piano), encontramos, conforme quadro 2, o seguinte:

Quadro 2: Materiais encontrados nos métodos para o ensino de piano

	A dose do dia	Ciranda dos 10 dedinhos	Leila Fletcher (vol. 1)	Leila Fletcher (vol. 2 a 6)	Meu piano é divertido (vol. 1 e 2)
Tonalismo	X	X	X	X	X
Notação convencional	X	X	X	X	X
Agógica				X	X
Articulação	X	X	X	X	X
Dinâmica				X	X
Tradição oral brasileira					X
Tradição oral estrangeira			X	X	X

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com o quadro 2 e nossas categorias de análises composicionais, o método *A Dose do dia* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de articulações). São omitidas as categorias de práticas musicais populares e tecnologia. No método, não constam agógicas ou dinâmicas nas obras e atividades, nem incentivo ao professor para trabalhá-las livremente com seus alunos. Todas as obras estão em tonalidades maiores ou menores, não contemplando modalismo e nenhuma técnica ou linguagem do séc. XX.

O método *Ciranda dos 10 dedinhos* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de articulações). Do mesmo modo que o método citado acima, não constam as categorias de práticas musicais populares e tecnologia, bem como não constam agógicas ou dinâmicas nas obras e atividades, nem incentivo ao professor para trabalhá-las livremente com seus alunos. As obras estão em tonalidades maiores ou menores, não contendo modalismo, técnicas ou linguagens do séc. XX.

O método *Leila Fletcher Piano Course* (volume 1) possui as categorias linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de articulações) e práticas musicais populares (uso de material oriundo da tradição oral estrangeira), sendo omitida a categoria tecnologia. No método (volume 1), não constam agógicas ou dinâmicas nas obras e atividades, nem incentivo ao

professor para trabalhá-las livremente com seus alunos. As obras estão em tonalidades maiores ou menores, não contemplando modalismo e nenhuma técnica ou linguagem do séc. XX.

O método *Leila Fletcher Piano Course* (volumes 2 ao 6) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógicas, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (uso de material oriundo da tradição oral estrangeira), sendo omitida a categoria tecnologia. As obras estão em tonalidades maiores ou menores, não contemplando modalismo e nenhuma técnica ou linguagem do séc. XX. Com relação aos recursos expressivos, existem agógicas e dinâmicas a partir do volume 2 (poucas peças) e na totalidade dos volumes 3, 4, 5 e 6.

No método *Meu piano é divertido* (volumes 1 e 2) observa-se as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (uso de material oriundo da tradição oral brasileira e estrangeira), sendo omitida a categoria tecnologia. Com relação aos recursos expressivos, das 80 peças do método *Meu piano é divertido* volume 1, somente 7 possuem dinâmicas e agógicas e das 42 peças do volume 2, somente 6 as possuem. Todas as obras estão em tonalidades maiores ou menores, não contemplando modalismo e nenhuma técnica ou linguagem do séc. XX.

Métodos para o ensino de violão

Entramos em contato com os professores Victor Matos do Instituto Federal Fluminense (IFF), Moacyr Teixeira e Bruno Soares da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), onde através de suas sugestões de métodos para o ensino de violão (segundo eles os mais usados no Brasil) observamos e os analisamos para o nosso trabalho. Os métodos sugeridos pelo professor Moacyr Teixeira foram *Ciranda das Seis Cordas, Iniciação ao Violão* volumes 1 e 2, todos de Henrique Pinto. O professor Victor Matos sugeriu os métodos citados acima, além de *O equilibrista das seis cordas* de Silvana Mariani e *Violão Amigo* volumes 1 e 2 de Turíbio Santos. O professor Bruno Soares sugeriu os mesmos métodos citados acima (ver Apêndice A)¹⁹.

¹⁹ Além dos métodos indicados, tivemos acesso ao artigo *O violão entrou na roda: um guia para professores e alunos* (RICCIO, 2017). O autor tem por proposta elaborar material didático utilizando arranjos sobre as músicas da tradição oral brasileira, aplicando-as no ensino individual ou coletivo. Todas as obras estão em linguagem tonal, exceto uma, que o autor classifica como não tonal. Para o auxílio na elaboração dos arranjos, Riccio analisa os materiais didáticos dos autores Isaías Savio (1953 e 1972), Henrique Pinto (1985), Barreto e Tourinho (2003), Turíbio Santos (2006) e Silvana Mariani (2009). Nossa proposta se difere de Riccio, pois além do uso de músicas da tradição oral brasileira, utilizamos também obras autorais em linguagens tonal, modal e técnicas composicionais do séc. XX (ver capítulo 4 desta tese).

No método *Ciranda das Seis Cordas*, de Henrique Pinto, o objetivo principal é a iniciação musical voltada ao público infantil. Como peças musicais, o autor em sua elaboração, usa canções oriundas da tradição oral brasileira e escreve o método de modo crescente, ou seja, explicando nota a nota e aplicando exercícios e peças musicais a cada nova nota aprendida. Desde modo, o trabalho é progressivo.

Nos métodos, *Iniciação ao Violão* volumes 1 e 2, do mesmo autor, a finalidade é “parcelar cada problema, durante às várias etapas da iniciação violonística” (PINTO, 1978, p. 8). O volume 1 é dividido em três partes: na primeira parte, entre as páginas 9 e 16 há explicações preliminares de como sentar-se adequadamente com o instrumento, uso da mão direita, dedilhados e simbologias padrão do instrumento. Similar ao seu método *Ciranda das 6 cordas*, este volume apresenta de forma gradativa o ensino das notas e suas aplicações em exercícios e peças musicais. O segundo volume é apenas um complemento ao volume 1, conforme se observa nas palavras do autor: “venho elaborando a ideia de complementar meu primeiro livro de iniciação ao violão com obras de nível técnico e compreensão musicais semelhantes” (PINTO, 1999, p. 6). Desde modo, destaca-se que o volume 2 apresenta apenas uma coletânea de obras de diversos autores.

Escrito por Silvana Mariani, *O equilibrista das seis cordas* tem como público-alvo as crianças. Seu método divide-se em seis partes, respectivamente *conhecendo o violão, aprendendo a ler e a escrever, praticando no violão, acompanhando com o violão, construção de escalas e anexo para professores*.

Idealizado por Turíbio Santos, a coleção *Violão Amigo: Cantigas de roda do Brasil e Obras brasileiras para violão* é descrita pelo autor da seguinte maneira: “este álbum pretende fornecer aos professores e alunos de violão uma iniciação brasileira ao instrumento” (SANTOS, 2002, p. 4). Deste modo, todo o conteúdo do volume 1 são arranjos do autor sobre canções oriundas da tradição oral brasileira. Após uma breve explicação sobre o esquema do violão, cordas soltas, notas em suas respectivas casas e dedilhados das mãos direita e esquerda (p. 6-7), o autor inicia a exposição de seus arranjos, no total de 20, e ao final faz sugestões complementares da literatura musical para o estudo do instrumento (p. 10 - 47). O volume 2 contém uma transcrição para violão da *Suíte Quilombo* de Carlos Gomes. As demais obras, o mesmo catalogou, revisou e escreveu a digitação. Os compositores contidos no volume 2 são: Carlos Gomes, Edino Krieger, Nicanor Teixeira e Sérgio Barboza. Este volume é uma coletânea de peças avulsas dos compositores citados. Turíbio Santos também publicou um terceiro volume contendo obras de 5 compositores brasileiros, no entanto o volume não consta em nossa análise, devido a não indicação do volume 3 por parte dos professores participantes.

Nos métodos *Ciranda das Seis Cordas*, *Iniciação ao Violão* volumes 1 e 2, todos de Henrique Pinto; *O equilibrista das seis cordas* de Silvana Mariani; e *Violão Amigo* volumes 1 e 2 de Turíbio Santos (todos voltados ao ensino de violão) encontramos, conforme o quadro 3, o seguinte:

Quadro 3: Materiais encontrados nas coleções e métodos para o ensino de violão

	Ciranda das 6 cordas	Iniciação ao violão (vol. 1)	Iniciação ao violão (vol. 2)	O equilibrista das 6 cordas	Violão amigo (vol. 1)	Violão amigo (vol. 2)
Modalismo						X
Tonalismo	X	X	X	X	X	X
Notação convencional	X	X	X	X	X	X
Notação por tablatura/cifras				X		
Agógica			X		X	X
Articulação	X	X	X	X	X	X
Dinâmica			X			X
Tradição oral brasileira	X			X	X	
Tradição oral estrangeira				X		

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com quadro 3 e nossas categorias de análises composicionais, o método *Ciranda das 6 cordas* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de articulações) e práticas musicais populares (músicas oriundas da tradição oral brasileira). No método não encontramos a categoria tecnologia. Os exercícios e peças do método *Ciranda das seis cordas* contemplam somente a linguagem tonal (maior ou menor) e não há nenhuma sugestão de agógica ou dinâmica nas obras. Não contempla modalismo ou qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

O método a *Iniciação ao violão* (volume 1) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), e recursos expressivos (uso de articulações). Não encontramos as categorias práticas musicais populares e tecnologia. Os exercícios e peças do método contemplam somente a linguagem tonal (maior ou menor) e não há nenhuma sugestão de agógica ou dinâmica nas obras. Não existe modalismo ou qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

O método a *Iniciação ao violão* (volume 2) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional e notação por tablaturas/cifras), e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e

dinâmicas). Não encontramos as categorias práticas musicais populares e tecnologia. Os exercícios e peças do método contemplam somente a linguagem tonal (maior ou menor). Neste volume existe sugestão de dinâmica em apenas 5 obras das 32 propostas. Não contempla modalismo ou qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

O método a *O equilibrista das 6 cordas* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de articulações) e práticas musicais populares (músicas da tradição oral brasileira e estrangeira). Não encontramos a categoria tecnologia. O método *O equilibrista das seis cordas* apresenta somente obras tonais. Nenhuma obra tem sugestão de dinâmicas, mas na seção didática se explica que os professores podem trabalhar as dinâmicas *ad libitum* de acordo com a necessidade. Apesar do método indicar alguns sons não convencionais, não há nenhum exercício ou obra que contemple tais sons, mas em relação aos métodos de violão mencionados anteriormente isso se torna uma novidade. O método não contempla modalismo ou qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

A coleção *Violão amigo* (volume 1) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica e articulações), e práticas musicais populares (músicas da tradição oral brasileira). Não encontramos a categoria tecnologia. Os exercícios e peças do método contemplam somente a linguagem tonal. Neste volume não existe dinâmica em nenhum dos arranjos, bem como não contempla modalismo ou qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

A coleção *Violão amigo* (volume 2) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de modalismo e tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas). Não encontramos as categorias práticas musicais populares e tecnologia. O volume 2 contém três obras modais, uma tonal e somente as obras dos compositores Edino Krieger e Sérgio Barboza contém sugestões de dinâmicas.

Trabalhos de música de câmara

Atualmente, no Brasil (exceto obras avulsas de variados compositores utilizadas por professores de música de câmara) encontramos dois métodos que são voltados ao ensino coletivo, o método *Da capo*, de Joel Barbosa, e a coleção *Guia prático*, de Villa-Lobos, (ver Apêndice A), indicados pelos professores Ricardo Lepre e Tatiana Fernandes, da FAMES.

O método *Da Capo*, de Joel Barbosa, foi idealizado para ensinar individualmente ou coletivamente os instrumentos que compõem a banda musical de sopros. Mais tarde, o método foi ampliado para instrumentos de cordas. Dividido em vários volumes, tem o seu livro principal chamado de *Regência* (voltado ao professor) e os volumes secundários (voltados aos alunos) destinados a cada instrumento individual da banda musical. Os mesmos conteúdos práticos e teóricos (teoria musical e percepção musical) estão contidos em todos os volumes simultaneamente, porém destinados à técnica e à parte musical relativas a cada instrumento individualmente. O aluno tem contato com o instrumento desde a primeira aula e a teoria musical é complementar, ou seja, aprende-se pouco a pouco à medida que surgem as dificuldades e necessidades de serem trabalhados os conteúdos. “A cada passo, ele aprende um novo ritmo, um novo elemento teórico (símbolo ou termo) e/ou uma nova nota no instrumento. Em seguida, pratica-os cantando e tocando em canções em uníssono, dueto, cânone e arranjo para banda” (BARBOSA, 2004, p. 4). O livro mestre (*Regência*) contém a grade de todos os estudos e arranjos musicais propostos no método. De acordo com o autor, “no ensino coletivo, pode ser usado com a banda completa ou parcial. O ensino em grupo estimula uma participação bem ativa dos alunos, pois eles se sentem parte de um grupo que em breve será uma banda” (BARBOSA, 2004, p. 4).

O método está dividido em três seções, páginas 1 - 9, 10 - 19 e 20 - 27 do livro do aluno (mesmo mudando o instrumento) e entre as páginas 10 - 72, 73 - 153, 154 - 221 do livro do professor. Os instrumentos contemplados são: Flauta, Fagote, Bombardino em clave de sol, Oboé, Trompete em si bemol, Bombardino em clave de fá, Clarineta em si bemol, Sax horn em mi bemol, Tuba em mi bemol, Saxofone alto em mi bemol, Trompa em fá, Tuba em si bemol, Saxofone tenor em si bemol, Trombone e Percussão. Os arranjos podem ser adaptados a qualquer formação camerística, incluindo pequenos grupos de câmara (duos, trios, quartetos etc.) até a banda completa. Todos os arranjos são baseados em canções oriundas da tradição oral brasileira.

A coleção *Guia Prático* foi idealizada por Heitor Villa-Lobos e ganhou nova publicação em 2009, pela ABM/FUNARTE, em comemoração aos cinquenta anos de sentida ausência do compositor. De acordo com Tacuchian:

Esta data, associada à recente volta da música na escola, não poderia ser mais oportuna para um lançamento editorial da importância do *Guia Prático*. [...] A vitória alcançada no ano passado [2008] com a lei 11.769 e o relançamento desta obra, 50 anos depois da morte do mestre [...] representam uma convergência dos fatos coincidentes que expressam o ponto culminante da urdidura histórica por que passou a educação musical no Brasil, desde os idos de 1931 (TACUCHIAN, 2009, p. 10, acréscimo nosso).

Originalmente, a coleção do *Guia Prático* foi concebida como um projeto em seis volumes, conforme foi descrito por Villa-Lobos em conferência no *Congresso de Educação Musical* de Praga, em 1936, e conteria a seguinte divisão:

1º volume – Recreativo Musical – 137 cantigas populares, cânticos e canções; 2º volume – Cívico Musical – Hinos nacionais e estrangeiros, canções escolares e patrióticas; 3º volume – Recreativo Artístico – Canções escolares nacionais e estrangeiras; 4º volume – Folclórico Musical – Temas ameríndios, mestiços, africanos, americanos e temas populares universais; 5º volume – Livre escolha dos alunos – Músicas selecionadas com o fim de permitir a observação do progresso, da tendência e gosto artístico, revelados na escolha feita pelo aluno, das músicas adotadas para esse gênero de educação; e 6º volume – Artístico Musical – Litúrgica e profana, estrangeiras, nacionais, gêneros acessíveis (LAGO; BARBOSA; BARBOZA in GUIA PRÁTICO, 2009, p. 17).

Infelizmente, somente o primeiro volume da coleção foi concluído e suas peças foram destinadas ao canto orfeônico, sendo inseridas “no espírito da ‘música funcional’ tão difundida na década de 1930, e da qual foram expoentes os compositores Paul Hindemith, Darius Milhaud, Zoltán Kodály, Carl Orff e o próprio Bela Bartók [...]” (LAGO; BARBOSA; BARBOZA in GUIA PRÁTICO, 2009, p. 18).

Todas as peças admitem acompanhamento em instrumentos diversos e podem ser aproveitadas as habilidades de harmonização e improvisação dos professores, além da adaptação na instrumentação (inclusive orquestração da parte de piano proposta). Como exemplo de adaptação, mais tarde, muitas dessas peças foram duplicadas nas coleções *Solfejo 1* e *Álbum para piano* e igualmente transcritas ou apresentadas em novas versões.

No método *Da capo* de Joel Barbosa e na coleção *Guia prático* de Villa-Lobos (ambos utilizados para a música de câmara) encontramos, conforme o quadro 4, o seguinte:

Quadro 4: Materiais encontrados nas coleções e métodos para o ensino de música de câmara

	Da capo	Guia prático
Modalismo		X
Tonalismo	X	X
Procedimentos composicionais do séc. XX		X
Notação convencional	X	X
Agógica	X	X
Articulação	X	X
Dinâmica	X	X
Música popular urbana		X
Tradição oral brasileira	X	X

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com o quadro 4 e nossas categorias de análises composicionais, o método *Da capo* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo), tipo de

notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), e práticas musicais populares (músicas da tradição oral brasileira). Não encontramos a categoria tecnologia. Apesar de a construção dos arranjos do método *Da Capo* proporcionar a possibilidade de adaptações em diversas formações camerísticas (omitindo ou escolhendo quaisquer instrumentos da banda), possuem muitos dobramentos, às vezes inteiramente em uníssono ou à duas vozes caminhando por 3ª ou 6ª paralelas e dobradas em vários instrumentos da banda. Reconhecemos que tal artifício facilita a omissão ou reconfiguração dos instrumentos, pois assim, nenhuma voz do arquétipo estrutural fica faltando. Outro motivo talvez, deve-se ao não domínio de harmonia, composição e arranjo pela maioria dos professores de música de câmara. Assim, com estruturas simples e vários dobramentos (observamos que o baixo dobra sempre a melodia) fica mais fácil reestruturá-los. Um arranjo com variedades harmônicas e melódicas ou até mesmo contrapontísticas, exigiriam maior conhecimento da ciência da composição para se fazerem adaptações ou reestruturações. O método não contempla qualquer técnica/linguagem do séc. XX.

A coleção *Guia prático* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (uso de modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), e práticas musicais populares (música popular urbana e tradição oral brasileira). Não encontramos a categoria tecnologia. O *Guia Prático* inicia-se por obras a 1 voz sem acompanhamento instrumental até 4 vozes com acompanhamento instrumental. Nas adaptações e rearranjos que são propostas na coleção, de acordo com as escolhas dos professores, exigem dos mesmos um conhecimento analítico/composicional mínimo para realizar tal procedimento.

Cadernos de atividades e coleções para o ensino de música em escolas de ensino básico

Para finalizar, analisamos os cadernos e coleções *Educação sonora* de Raymond Murray Schafer; *Música em ação* de Bernadete Zagonel e Silvia Luz; *Música na escola* de Adriana Rodrigues Didier, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira; *Sons & expressões* de Adriana Rodrigues Didier, Cecília Conde e Marcos Nogueira; e *Trilha da música* de Cecília Cavalieri França (ver Apêndice A)²⁰.

²⁰ Nossa experiência deu-se, em sua maioria, com as contribuições dos professores da FAMES. Devido esta instituição não ser uma escola de ensino regular, nenhum professor indicou tais materiais. Considerando a importância dos mesmos e a nossa intenção em criar atividades voltadas ao ensino básico, achamos pertinente analisá-los. Apesar disso, uma de nossas atividades da série *Obras para a Juventude* foi aplicada por um de nossos professores colaboradores em escola de ensino regular (ver capítulo 4 desta tese).

O caderno de atividades *Educação Sonora* foi escrito pelo educador musical Raymond Murray Schafer, com tradução de Marisa Trench Fonterrada, e contém 100 exercícios de escuta e criação de sons em forma de oficinas e experimentações da música contemporânea, ou seja, *paisagens sonoras*. O autor define *paisagem sonora* do seguinte modo:

Chamo o ambiente acústico de paisagem sonora. Por esse termo, quero designar o campo sonoro completo onde quer que estejamos. É uma palavra derivada de paisagem, embora, diferentemente desta, não seja estritamente limitada ao ambiente externo. O ambiente ao meu redor, enquanto escrevo, é uma paisagem sonora. Através da minha janela aberta, ouço o vento roçando as folhas dos álamos. Os filhotes de passarinho acabaram de romper a casca dos ovos em seu ninho, pois é junho, e o ar está pleno de seu canto. Dentro, o refrigerador, repentinamente, faz-se presente, com seu zunido penetrante. [...] essa é a paisagem sonora nessa tarde calma, em minha casa de campo (SCHAFFER, 2009, p. 14).

Conforme as discussões propostas pelo autor, em todos os lugares, a *paisagem sonora* está em constante mutação. Os sons se multiplicam mais rápido do que as pessoas e isso produz um ambiente mais barulhento. “Há crescentes evidências de que a civilização moderna pode estar se ensurdecendo com ruídos” (SCHAFFER, 2009, p. 15). Devido a essa proliferação de ruídos descontrolados, o autor propõe algumas questões: “Quais os sons que queremos manter? Como eles podem ser estimulados, de modo que o caráter essencial de nossos ambientes possa ser preservado e tornar-se mais bonito?” (SCHAFFER, 2009, p. 17). Logo o autor sugere que o caminho para melhorar a *paisagem sonora* mundial se torna simples se aprendermos a ouvir.

Como objetivo para a produção deste caderno de atividades e alguns passos para a aplicação do mesmo, o autor declara:

O objetivo maior é tornar conscientes as decisões a respeito de projetos que afetam a paisagem sonora à nossa volta. [...] Decidi que a maneira mais simples seria a melhor: uma coleção de exercícios – eu os chamaria de Limpeza de Ouvidos. [...] Muitos podem ser feitos individualmente, mas a maior parte funciona melhor se for trabalhada em grupo. É claro que não os imagino sendo executados sistematicamente, do princípio ao fim. [...] Tome-os; eles são seus. Adapte-os como for necessário à sua própria situação e acrescente outros à medida que lhe ocorrerem. Não há final para esse projeto, mas a contínua luta em direção ao embelezamento do mundo, por quaisquer caminhos que as pessoas dotadas de bons ouvidos possam imaginar. (SCHAFFER, 2009, p. 17-18).

Observa-se na declaração do autor a não rigidez das atividades e a possibilidade de adaptações das mesmas de acordo com a necessidade.

A coleção didática *Música em Ação* foi escrita pelas autoras Bernadete Zagonel e Silvia Luz e têm por objetivo apresentar um roteiro da música, desde o Renascimento até a atualidade, com a utilização da música de tradição oral e popular brasileiras e de outros

países, ou seja, amplas linguagens e estéticas musicais. Zagonel confirma essa intenção ao relatar sobre suas influências:

Entre os autores que mais me influenciaram estão: Cristina Agosti-Gherban e Christina Rapp-Hess, duas professoras que propõem uma pedagogia global, unindo padrões das músicas dos tempos anteriores aos das músicas contemporâneas; François Deladande, cujas pesquisas o levaram à ideia de que é necessário o desenvolvimento de condutas no indivíduo, enfocando sempre como conteúdo musical os elementos da música contemporânea; Angélique Fulin, focada principalmente no ensino regular, tem o propósito da prática constante da criação musical dentro dos princípios da música do século XX; Claire Renard, que faz um estudo sobre o gesto musical na prática pedagógico-musical, desenvolvendo uma série de dispositivos de jogos com a finalidade da criação musical; Guy Reibel, cujo trabalho com um coro de adultos lhe deu as bases para organizar um substancial conjunto de exercícios vocais e gestuais para treinamento na prática coral, podendo ser utilizados como complemento do ensino musical de modo geral; Murray Schafer, que propõe a exploração do som de todas as maneiras, partindo da ideia da paisagem sonora e estimulando a reflexão e a criação musical durante o processo de aprendizagem (ZAGONEL, 2012, p. 9-10).

A ênfase maior em seu trabalho está sobre a música popular contemporânea (sem descartar exemplos da música de tradição europeia e paisagens sonoras), com propostas de notações musicais por gráficos e desenhos, construção de instrumentos musicais e uso da tecnologia. De acordo com Luz e Zagonel, os cadernos *Música em Ação*, volumes 1 ao 4, têm como proposta a “aquisição de conhecimento, reflexão e crítica; apreciação; construção de instrumentos; criação; escuta consciente; exploração dos sons; improvisação; interpretação; leitura e pesquisa de conteúdos; percepção sonora e musical” (LUZ; ZAGONEL, 2012, p. 11). Embora nesta proposta encontremos também as habilidades do CLASP de Swanwick, o autor não consta como referência utilizada pelas autoras e não figura, como já mencionado acima, nas influências declaradas por Zagonel.

Grande parte das músicas é tonal (popular ou de tradição europeia). A palavra tonalidade e seu conceito aparecem apenas duas vezes no volume 3, nas páginas 21 e 83. Não encontramos conceituação ou exemplos de modalismo, serialismo e dodecafonismo em nenhum volume da série, exceto apenas pela música *Baião*, composta por Julio Medaglia, onde se ouvirmos o áudio podemos perceber elementos modais, mas não há menção ou conceituação de modalismo no texto.

A prefeitura municipal do Rio de Janeiro em parceria com o Conservatório Brasileiro de Música lançou a coleção didática *Música na escola* em três volumes, a saber: o uso da voz; instrumentos e expressão sonora; ritmo e movimento. Estiveram envolvidos no projeto os professores Adriana Rodrigues, Elza Greif, Helder Parente, Jael Tatagiba, José Nunes Fernandes, Luiz Paulo Castro Santos, Marcos Nogueira, Maria Lucy Rocha Abelin e Rosa

Fuks sob as coordenações de Cecília Conde, Helena Rosa Trope e Marco Antonio Carvalho Santos. De acordo com os professores Adriana Rodrigues Didier, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira:

Um dos objetivos do projeto-livro é mostrar aos educadores como é que o uso do *som*, da *voz*, do corpo em *movimento*, das brincadeiras, *jogos e canções*, o manuseio e a confecção de *instrumentos musicais* poderão ajudá-los a se familiarizarem com a música, esta que permeará seus ouvidos, seus olhos, suas mãos, seu coração. [...] O professor somente alcança um nível satisfatório de realização, ao fazer música com a criança, se ele próprio tiver vivido essa experiência (DIDIER; FERNANDES; NOGUEIRA, 2000, p. 13, grifo dos autores).

Conforme se observa, há destaque para o fazer musical, partindo da experiência vivida, onde por meio de atividades que envolvem a voz, o corpo, jogos, canções e confecção de instrumentos é possível realizar uma boa prática musical.

Os autores criticam as músicas usadas para o condicionamento, como, por exemplo, formar fila para o banheiro, pegar merenda, lavar as mãos etc. De acordo com eles, há uma interrupção da felicidade da criança ao usar música para interromper o recreio, por exemplo, e deve-se ter cuidado ao entoar canções como *bom dia professora, mamãe é roseira, mamãezinha é tão boa ou papaizinho querido*, pois, “uma grande parte das famílias já não são compostas por pai, mãe e irmãos, morando na mesma casa; e que madrastas, padrastos, meios-irmãos [...] fazem parte da sua realidade, e que nem sempre essa realidade é a que mais agrada” (DIDIER; FERNANDES; NOGUEIRA, 2000, p. 14). Ainda advertem sobre modificar uma canção oriunda da tradição oral brasileira, como por exemplo, *Atirei o pau no gato*, trocando a letra para *não atire o pau no gato*. Ainda de acordo com os autores “é seguramente preferível discutir com a turma a respeito do tema, a fazer esse tipo de interferência” (DIDIER; FERNANDES; NOGUEIRA, 2000, p. 15).

Com respeito à criação, Fernandes, Nogueira e Rodrigues declaram que “o melhor exercício para criar é a própria criação. Esperar que a criança se prepare melhor intelectualmente sobre um assunto vai inibi-la mais do que estimulá-la” (DIDIER; FERNANDES; NOGUEIRA, 2000, p. 17).

Os volumes apresentados (1 a 3) possuem CD com todas as músicas e materiais sonoros propostos. Todas as canções dos volumes de 1 e 2 são tonais e não contém notação convencional em partituras, contudo, no volume 3 há notação tradicional em todas as atividades de ritmos.

Notamos, no volume 1, muitas atividades de âmbito sensorial no uso da língua e da boca, até mesmo na escuta, onde se pede aos alunos que ouçam com olhos fechados, um

ouvido tampado etc. As atividades de criação enfocam imitações sonoras, criação de “língua maluca” e criação de histórias com incentivo a se desenhar para o registro.

Em todos os volumes, os conceitos musicais são explicados à parte, em um glossário. Não encontramos em nenhum volume estruturas modais, seriais ou dodecafônicas, até mesmo porque o objetivo do material, de acordo com Sônia Mograbi (DIDIER; FERNANDES; NOGUEIRA, 2001, p. 5) é atender aos professores alfabetizadores, ou seja, com pouco ou sem conhecimento específico de música.

Em 2013, os autores Adriana Rodrigues, Cecília Conde e Marcos Nogueira revisaram e condensaram os três volumes citados acima no livro intitulado *Sons & expressões – A música na educação básica*. Embora os conteúdos deste livro sejam próximos aos volumes citados, ele apresenta alguns diferenciais: 1º - Revisão historiográfica sobre a educação musical no Brasil e no mundo, bem como seus maiores expoentes (CONDE; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 8-15); 2º - Explicação de diversos conteúdos relacionados à área da educação musical, tais como música e educação básica: como encontrar caminhos, autoconhecimento musical, *performance*, improvisação e paisagem sonora (CONDE; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 18-35); 3º - Conceitos e atividades relacionadas à tecnologia musical aplicada à música; 4º - Duas canções em estrutura modal, a saber: *Cantiga de cego*, pertencente à música de tradição oral brasileira e *Baião de ninar* composta por Edino Krieger (CONDE; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 84 e 163) e 5º - Algumas manifestações populares do século XX, tais como samba, baião, coco, frevo, ciranda, maracatu, jongo e pop rock.

Este livro, igualmente à coleção *Música na escola*, foi desenvolvido especialmente para os professores não especialistas ou generalistas.

A série didática *Trilha da Música* foi desenvolvida por Cecília Cavalieri França e divide-se em cinco volumes que tem o intuito de atender os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a autora,

a concepção de ensino que permeia a Coleção Trilha da Música prioriza o fazer musical ativo e expressivo por meio de atividades de criação, *performance* e apreciação. Através delas, os conteúdos são vivenciados, reconhecidos e internalizados, e as competências pertinentes são gradativamente desenvolvidas. Por meio da exploração sonora, da criação e do arranjo, da *performance* vocal e instrumental, dos jogos, brinquedos cantados e parlendas, da apreciação de obras de diferentes gêneros e tradições, da reflexão e análise com suporte da notação analógica²¹ ou tradicional, a criança trava contato com os conteúdos musicais e os elabora, reelabora e sistematiza gradativamente. Conhecimento e habilidades podem

²¹ Notação analógica é aquela que se baseia na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual (FRANÇA, 2013, p. 7).

ser ampliados de forma integrada com as práticas musicais do cotidiano, imprimindo à música novos significados (FRANÇA, 2013, p. 7).

Nessa citação, observa-se o fazer musical e os princípios do pensamento de Swanwick, pedagogo que influenciou a autora, conforme pode ser observado em sua declaração:

[...] considero o legado de Keith Swanwick especial; não pela Teoria Espiral (1988), não pelo modelo C(L)A(S)P (1979), mas sua visão pela música (1999;1994), pela sua coragem em explicitar o que torna a música essencial em nossas vidas: seu impacto expressivo. Essas questões nos remetem aos fundamentos que sustentam a proposta de ensino da Coleção (FRANÇA, 2013, p. 7).

Assim, entre os princípios fundantes da Coleção *Trilha da Música* estão os materiais sonoros, caráter expressivo e forma. Os materiais sonoros englobam os parâmetros do som: duração, altura, timbre e intensidade. O caráter expressivo define os efeitos expressivos das obras musicais que são determinadas pelas combinações e variações de altura, andamento, articulação, timbre, métrica, textura e outros. A forma trata das relações de unidade e contraste entre os motivos, frases, seções, movimentos etc. (FRANÇA, 2013).

Como segundo pilar fundante da coleção citada, está a integração entre composição, apreciação e performance. Koellreutter afirma que “o processo de composição acontece em quatro estágios evolutivos diferentes: a conscientização da ideia, a concepção formal, a escolha do repertório de signos musicais e a sua estruturação” (KOELLREUTTER, 1987, p. 25). Deste modo, devido ao caráter profissional que se tem no uso do termo composição, França declara que optou “pelo termo criação, pelo fato deste se aproximar mais, conceitualmente, da prática intuitiva e espontânea da criança e menos da composição em nível profissional realizada sobre regras técnicas e estilísticas” (FRANÇA, 2013, p. 13).

A apreciação, de acordo com França, é uma modalidade imprescindível ao aprendizado e ao desenvolvimento musical, pois a variedade de música alimenta as possibilidades sobre as quais se pode “agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando-as em novas formas e dando-lhes novos significados” (FRANÇA, 2013, p. 14).

A *performance*, na coleção *Trilha da Música*, pode ocorrer de diversas maneiras e, de acordo com França, deve ser incentivada por meio de propostas acessíveis, de modo que a criança tenha a oportunidade de se expressar musicalmente, “incluindo o canto e a realização com sons corporais, instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas e instrumentos convencionais” (FRANÇA, 2013, p. 13).

Na inter-relação e a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*, França declara que

criação, apreciação e performance se relacionam, na prática, de maneira recíproca. A criação musical em sala de aula ocorre sempre vinculada à performance, pois trata-se de um processo prático e instantâneo, e não um tipo de composição por notação que nem sempre culmina em performance. A apreciação está presente quando uma criança realiza uma performance ou criação, uma vez que ela esteja se ouvindo atentamente; essas produções serão, também, oportunidades de apreciação para os colegas, que poderão contribuir com comentários críticos. Ou seja, as modalidades se farão presentes o tempo todo, ainda que a ênfase seja em uma ou duas delas (FRANÇA, 2013, p. 14).

Todos os volumes contém um CD com músicas para a apreciação musical e fichas para os jogos de criação, *performance* e fixação de conteúdos. Em todos os capítulos, independente do volume da Coleção, podemos encontrar atividades nas modalidades criação, apreciação e *performance*. O volume 5 é o volume que mais se faz uso de notação musical convencional em relação aos outros volumes da coleção didática. Entre as linguagens musicais encontradas, a maioria das músicas são tonais ou modais. Há ainda na coleção, três músicas em estilo *neoclássico*, parlendas rítmicas sem alturas definidas, uma música que utiliza tons inteiros na introdução e uma música que utiliza polimodalismo, glissandos e paralelismos de quartas.

Nos cadernos e coleções *Educação sonora* de Raymond Murray Schafer; *Música em ação* de Bernadete Zagonel e Silvia Luz; *Música na escola* de Adriana Rodrigues Didier, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira; *Sons & expressões* de Adriana Rodrigues Didier, Cecília Conde e Marcos Nogueira; e *Trilha da música* de Cecília Cavalieri França (todos voltados ao ensino de música na educação básica) encontramos, conforme o quadro 5, o seguinte:

Quadro 5: Materiais encontrados nos cadernos de atividades e coleções para o ensino de música na educação básica

	Educação sonora	Música em ação	Música na escola	Sons & expressões	Trilha da música
Modalismo		X		X	X
Tonalismo		X	X	X	X
Paisagem sonora	X	X	X	X	X
Procedimentos composicionais do séc. XX, exceto paisagem sonora		X			X
Notação analógica	X	X	X	X	X
Notação convencional		X	X	X	X
Agógica	X	X	X	X	X
Articulação	X	X	X	X	X
Dinâmica	X	X	X	X	X
Música popular urbana		X		X	X
Parlendas			X	X	X
Tradição oral brasileira		X	X	X	X
Tradição oral estrangeira		X			
Softwares	X	X		X	X
Recursos tecnológicos	X	X		X	X

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com quadro 5 e nossas categorias de análises composicionais, o caderno de atividades *Educação sonora* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação analógica), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e tecnologia (uso de recursos tecnológicos). Não encontramos as categorias práticas musicais populares. Grande parte das atividades propostas envolvem a criação musical e a *performance*. No que diz respeito à apreciação musical, ela não se dá no uso de obras existentes ou consagradas, mas nas peças criadas pelos alunos e na audição das diversas *paisagens sonoras* encontradas ao redor do mundo (inclusive músicas de diversos gêneros). Devido a isso, não é possível definir nas atividades algum elemento de linguagem tonal, modal, atonal, ou qualquer outro elemento/música de maneira explícita, exceto a *paisagem sonora*. Porém, devido as atividades contemplarem a improvisação é possível que na prática se possa encontrar os elementos citados.

A coleção didática *Música em ação* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (paisagem sonora), tipo de notação (uso de notação analógica e convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (música popular urbana, tradição oral brasileira e estrangeira) e tecnologia (uso de *softwares* e recursos tecnológicos). A coleção contempla diversas linguagens e estéticas musicais, exceto aleatoriedade e serialismo. Há apenas 1 música modal;

A coleção didática *Música na escola* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo e paisagem sonora), tipo de notação (uso de notação analógica e convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (parlendas e tradição oral brasileira). Não encontramos a categoria tecnologia. A coleção não contempla aleatoriedade e serialismo.

A coleção *Sons & expressões* (versão ampliada da coleção *Música na escola*) possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e paisagem sonora), tipo de notação (uso de notação analógica e convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas e tradição oral brasileira), e tecnologia (uso de *softwares* e recursos tecnológicos). A coleção não contempla aleatoriedade e serialismo.

A coleção *Trilha da música* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação analógica e convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (música popular urbana,

parlendas e tradição oral brasileira), e tecnologia (uso de *softwares* e recursos tecnológicos). A coleção fundamenta o conceito de que criação, interpretação e apreciação são complementares e inter-relacionadas. Do mesmo modo que as coleções analisadas anteriormente, a mesma não contempla aleatoriedade e serialismo, dando ênfase à música tonal em sua maioria, *paisagens sonoras* e algumas peças em linguagem modal.

Encerrando, na escolha destes métodos e cadernos de atividades, optou-se por autores que serviram como complementação a este plano de criação da série *Obras para a Juventude*, além das sugestões de métodos por professores participantes em nossa pesquisa. Buscou-se entender neste capítulo as técnicas e materiais utilizados em diversos métodos e cadernos de atividades, resenhando-os e apontando seus conteúdos.

Em geral, foi possível observar que grande parte do material analisado dá ênfase ao sistema tonal. Verifica-se poucos exemplos em linguagem modal ou atonal. Exceto paisagem sonora, raros são os exemplos de técnicas composicionais do século XX. Nenhum método, caderno de atividades ou coleção didática contém aleatoriedade, minimalismo e serialismo (dodecafonismo ou qualquer outro procedimento serial). Em relação aos recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas), eles não existem na totalidade dos trabalhos analisados. Os métodos para piano ou violão citados neste capítulo não apresentam em qualquer nível de ensino (desde musicalização para iniciantes aos estágios mais avançados) obras utilizando as técnicas composicionais do século XX, exceto os volumes do EMAT que contém apenas *clusters*.

No próximo capítulo, a série *Obras para a juventude*, bem como os procedimentos e materiais adotados na sua criação serão explicitados. Além disso, serão pontuados alguns relatos de contribuições/aplicações de algumas obras e atividades da série *Obras para a juventude* que foram selecionadas por professores participantes.

CAPÍTULO 4

A SÉRIE *OBRAS PARA A JUVENTUDE*: CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A série Obras para a Juventude: contribuições dos professores participantes

Essa pesquisa utilizou o estudo bibliográfico, questionário semiestruturado destinado aos professores participantes e relatos de experiência enviados pelos mesmos (ver Apêndices B e C). Ao todo foram consultados 09 professores que contribuíram em graus e maneiras diferentes.

Não houve a composição de obras em parceria com os professores participantes, sendo as obras e atividades de autoria única (Marcelo Rauta). Entre os anos de 2016 e 2017, recebemos dos mesmos algumas contribuições/reflexões (uns simultaneamente à escrita das obras e outros após a composição) para o aprimoramento da série *Obras para a Juventude* e relatos de aplicação de obras e atividades. Todas as contribuições se referem à interpretação (no caso de relatos), ordenação das peças, bem como pequenas adaptações e revisões (com relação à elaboração das obras) em alguns casos.

Não fizemos nenhuma sugestão nas escolhas/divisão de obras e atividades para a aplicação, ficando os professores livres para escolher as obras e atividades que acharam mais pertinentes. Assim, devido ao grande número de obras e atividades que compõem a série *Obras para a Juventude*, bem como a diversidade na instrumentação escolhida, não foi possível aplicar todas as suas obras e atividades.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a quantidade e a análise matemática em nosso trabalho é dispensável. Além disso, não se trata de estudo de caso, por isso o “não rigor” na ordem de criação das obras, aplicação de questionários e relatos, o que nos proporcionou a flexibilidade em lidar com diversas variáveis simultaneamente e respeitar a vontade dos professores participantes nas escolhas e no tempo em que os mesmos acharam pertinente/adequado para se trabalhar algo com os seus alunos.

- **Contribuições nas obras para o ensino de piano da série *Obras para a juventude***

Conforme mencionado no capítulo anterior, os professores Cristiano Matos e Fernando Vago (professores da Faculdade de Música do Espírito Santo) enviaram sugestões de métodos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Além disso, o professor Cristiano

Matos aplicou os 7 primeiros estudos para piano da série *Obras para a Juventude* no Curso de Musicalização infantil da FAMES e escreveu os dedilhados nestes estudos para facilitar o ensino e a aprendizagem (MATOS, 2017, correio eletrônico).

Para o professor Cristiano, tais estudos serviram de “estudos técnicos para o aperfeiçoamento expressivo do intérprete/aluno. Foram trabalhados com as peças: leitura de notas nas claves de fá e sol, articulação, independência dos dedos e das mãos, movimentos de braço, dinâmica e fraseado” de acordo com o nível de cada aluno (MATOS, 2017, correio eletrônico).

Falando sobre a aplicação das obras em escolas vocacionais e não vocacionais, o professor acredita que é possível aplicá-las em escolas não vocacionais, porém ele só as utilizou “com alunos de escolas vocacionais” (MATOS, 2017, correio eletrônico). Em sua opinião, a recepção por parte dos alunos “Foi muito boa. [...] Os alunos em questão estavam habituados a tocar exercícios técnicos, principalmente do método *A Dose do Dia*, então não houve nenhum estranhamento com a substituição pelos estudos do *Obras Para a Juventude*” (MATOS, 2017, correio eletrônico).

O professor substituiu o método *A dose do dia* por nossos estudos e em base a seus critérios pedagógicos, utilizou-os similarmente como exercícios preparatórios e técnicos.

Como sugestão, o professor acrescenta: “penso que uma futura indicação de dedilhado, proposta pelo autor, se faz necessária para auxiliar o estudo de alunos autodidatas” (MATOS, 2017, correio eletrônico).

- **Contribuições nas obras para o ensino de violão solo e conjunto de violões da série *Obras para a juventude***

Conforme mencionado no capítulo anterior, os professores Victor Matos, do Instituto Federal Fluminense (IFF), e Moacyr Teixeira e Bruno Soares, da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), enviaram sugestões de métodos para serem analisados nesta tese.

Além das sugestões, o professor Victor Matos elaborou as tablaturas dos estudos 1 ao 17 do caderno 9 da série *Obras para a juventude*, além de verificar a exequibilidade dos estudos 8, 11, 19 e 20. Os estudos 18 a 20 não possuem tablaturas, pois o professor Victor considerou que a leitura da pauta tradicional (devido à autonomia do aluno ou mesmo com o auxílio de um professor na escolha da digitação) neste estágio é suficiente.

Em conjunto com o professor Bruno Soares, reestruturamos os *Pequenos estudos para violão* (caderno 9) da série *Obras para a juventude* adotando os seguintes procedimentos: ampliamos a quantidade de estudos de 7 para 12 (havia escrito em 2015 apenas 7 estudos e

em 2016 revisamos e ampliamos para 12 estudos); Em 2017, ampliamos um pouco mais, fechando o caderno com o total de 20 pequenos estudos e reorganizamos a ordem dos mesmos, seriando-os em nível de dificuldade, do mais fácil ao mais difícil.

O professor Bruno sugeriu a criação de peças para violão em conjunto (duos, trios e quartetos). Inicialmente, não pensamos em elaborar tais peças, mas segundo o professor, a escola brasileira de violão carece de obras para violões em conjunto em nível iniciante:

Não conheço ainda algum compositor não violonista, fora o Marcelo Rauta, que tenha feito obras para iniciação violonística. Isso é de suma importância para o violonista que está começando, além de ampliar consideravelmente o repertório do violão solo e em conjunto. Não há muitos compositores, mesmo violonistas, que se dediquem a compor obras para os iniciantes, o repertório violonístico é um repertório em expansão, e ações como estas, fazem com que o aluno não toque apenas músicas de períodos passados, mas se identifique também com obras da pós-modernidade. (SOARES, 2017, correio eletrônico).

Assim, procedemos a elaboração de tais conjuntos (caderno 10), onde o professor nos ajudou na ordenação das obras. Destaca-se que as obras podem ser adaptadas a outros conjuntos musicais, como por exemplo, duos ou trios de madeiras, cordas, formações mistas etc, bastando apenas observar a tessitura dos instrumentos, ou até mesmo adotando as transposições desejadas.

O professor Bruno Soares também aplicou as peças de violão da série *Obras para a Juventude* com seus alunos na FAMES. As obras aplicadas foram “*Estudo nº 1, Estudo nº 2*, e as obras para duo *Eoliando, Locriando, Mixolidiando, Lidiando, Joniando e Doriando*” (SOARES, 2017, correio eletrônico). Em todas as aplicações “[...] foram desenvolvidas digitações que favorecessem o instrumento e que tornasse acessível ao aluno, visto que são obras de iniciação violonística” (SOARES, 2017, correio eletrônico).

Sobre a aplicação das obras em escolas vocacionais e não vocacionais, o professor acredita que é possível utilizá-las “depois de uma análise de cada aluno” (SOARES, 2017, correio eletrônico). Aqui, percebe-se a importância em conhecer o aluno e não utilizar métodos ou obras em modo cartesiano e/ou engessado, sem levar em consideração as particularidades de cada discente.

Sobre a recepção por parte dos alunos e a dificuldade, o professor considera:

Foi muito boa. Nos estudos, como o 1 e 2 são de cordas soltas, os alunos conseguiram em pouco tempo dominar e se animaram por estar tocando uma peça. Eram alunos da musicalização e absorveram muito bem o proposto pela obra. No caso dos duos, a aluna teve mais dificuldade, por serem um pouco mais difíceis, mas ficou muito empolgada com o resultado que a peça deu (SOARES, 2017, correio eletrônico).

Nossos estudos, em sua maioria, foram elaborados como obras musicais, onde os aspectos técnicos estão embutidos em sua construção. Desde modo, ao invés de aprender e realizar estudos puramente técnicos, os alunos ficam satisfeitos quando aprendem e realizam estudos que também possuem características de obras musicais e com conteúdo musical expressivo.

- **Contribuições nas obras para música de câmara (formações diversas) da série *Obras para a juventude***

Contribuíram conosco os professores Ricardo Lepre e Tatiana Fernandes (professores da FAMES).

O professor Ricardo Lepre sugeriu algumas transposições no conjunto de peças para Quarteto de trompas da série *Obras para a juventude* com a finalidade de facilitar a interpretação. As aulas foram conduzidas na FAMES e as obras aplicadas foram “Primavera, Verão, Outono e Inverno” (LEPRE, 2016, correio eletrônico). Em relação aos dedilhados o professor destacou que praticaram “[...] a digitação na trompa em Fá e após os alunos estarem seguros [...] a digitação na trompa em Sib” (LEPRE, 2016, correio eletrônico).

Sobre o estudo coletivo e as diferenças de maturidades técnicas o professor responde: “na aula coletiva procuramos trabalhar sempre um pouco além da técnica do aluno para que o mesmo se estimule, e acreditamos que no conjunto temos alunos de vários níveis técnicos, assim, eles possam se ajudar e criar um relacionamento de companheirismo” (LEPRE, 2016, correio eletrônico) e completa que as obras da série “[...] com certeza” podem ser aplicadas em escolas vocacionais e não vocacionais (LEPRE, 2016, correio eletrônico).

Sobre a satisfação dos alunos, o professor declara que os mesmos ficaram “[...] muito animados e querem executar todas as obras ao longo do ano” (LEPRE, 2016, correio eletrônico).

A professora Tatiana Fernandes trabalhou com o grupo *Orquestra Escola* da FAMES as primeiras quatro peças para orquestra de cordas da série *Obras para a juventude* (*Primavera, Verão, Outono e Inverno*) e sugeriu a criação de um terceiro grupo de violinos (violinos III) dobrando *ipsi literis* as violas do conjunto. Tal sugestão ocorreu para facilitar a interpretação das obras em concerto (que ocorreu em 05/12/2016 na FAMES), já que eram poucos violistas. Porém, essa adaptação não consta em nossa versão final das obras, onde foi praticada exclusivamente no citado concerto. Isso demonstra, conforme já frisamos, que as peças podem ser adaptadas às finalidades propostas. Em relação aos ensaios e ao Concerto, a professora enviou o seu relato conforme descrevemos abaixo:

Sobre os ensaios: Primavera - o primeiro violino não apresentou dificuldades na leitura. Os demais naipes sentiram dificuldade na leitura de notas pontuadas, principalmente a semibreve pontuada, na sustentação do arco lento e na contagem dos tempos. À medida que o andamento se aproximava do proposto, foi ficando mais fácil para eles. Verão - a leitura foi feita em 4 para facilitar. A dificuldade foi nos acidentes que apareciam. Onde ficava o lá#, por exemplo. Outono - nessa, o primeiro violino apresentou dificuldades nos agudos, pois tinham que mudar de posição e não tinham a prática de fazê-lo. A outra dificuldade foi no violino II e violino III/viola, na sustentação de notas ligadas entre compassos. Inverno - mesma dificuldade no violino I em relação à mudança de posição. Violino II e violino III/viola se perdiam na contagem dos tempos durante os trêmulos. **Apresentação:** Os mais seguros 'seguraram as pontas' e na obra Inverno, violino III/Viola se perderam na contagem dos tempos, mas no geral, deu tudo certo. (FERNANDES, 2017, correio eletrônico).

No relato, observa-se que, mesmo havendo dificuldades inicialmente, os alunos aprenderam as músicas e a apresentação das mesmas no teatro foi satisfatória. As dificuldades foram superadas.

Em relação à aplicação das obras, nenhum dedilhado foi proposto pela professora e a mesma considera que as obras podem ser feitas em escolas vocacionais e não vocacionais (FERNANDES, 2017, correio eletrônico).

Sobre a aceitação das obras pelos alunos, a professora destaca que “[...] aceitaram bem, mas como é um grupo de iniciantes, ficaram um pouco assustados com a escrita da divisão de compasso” (FERNANDES, 2017, correio eletrônico) e conclui afirmando que “foi uma experiência muito boa trabalhar com um compositor que está perto [...]. Como o grupo é bem iniciante, não foi possível interpretar a obra completa, mas o que conseguimos fazer foi de grande valia [...]”(FERNANDES, 2017, correio eletrônico).

O fato de os alunos ficarem “assustados” não comprometeu o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que as obras escritas para o conjunto de Orquestra de Cordas e Quarteto de Trompas são as mesmas obras, com as devidas adaptações, transposições etc. O intuito foi demonstrar algumas possibilidades de usos e adaptações para outras formações instrumentais. Assim, como exposto sobre as obras para conjunto de violões, as obras podem ser adaptadas a outros meios sonoros, como por exemplo, madeiras, formações mistas etc, bastando apenas observar a tessitura dos instrumentos, ou até mesmo adotando as transposições desejadas.

- **Contribuições nas obras e atividades para o ensino de música em nível básico da série *Obras para a juventude***

Contribuíram nesta etapa a professora Anna Cláudia Vidigal (professora da FAMES) e Lorayne Fonseca (professora da escola SEB COC²² unidade Vila Velha).

A professora Anna Vidigal enviou um relato de sua experiência na aplicação de uma das atividades da série *Obras para a Juventude* no grupo *Coralito* da FAMES. Trata-se da parlenda *Fui passar na pinguelinha*, versos infantis que incluímos melodia e arranjo. Abaixo o relato da professora:

Gosto muito de utilizar parlendas durante o trabalho de canto coral com as crianças nas aulas do Coralito. Geralmente, os textos são divertidos e, as crianças se envolvem muito, uma oportunidade de aprender os conteúdos musicais se divertindo. Depois do aquecimento corporal e vocal, no dia 20 de abril, iniciei o estudo com os alunos da parlenda *Fui passar na pinguelinha* utilizando o seu arranjo. Utilizei algumas de suas propostas. Num primeiro momento falei o texto, como uma história; tivemos um momento de descontração com o termo ‘que cheirinho de chulé’. Utilizamos sons graves, médios e agudos, acrescentamos a dramatização com voz: ‘de alegria’, ‘choro’; ‘aborrecido’; adicionamos diferentes andamentos e intensidades e associamos percussão corporal, palmas: estalada, concha, estrela, pingo, batidas nas coxa e peito acentuando o pulso a divisão e o dobro. Quando utilizamos todas essas possibilidades os alunos experimentam e ao mesmo se apropriam de novos conteúdos e conceitos musicais. É incrível. Apenas um pequeno texto, quando bem explorado, estimula tantas alternativas. Em 27 de abril recordamos o texto da parlenda batendo palmas no ritmo e pulso. Criamos gestos pensando no sentido das palavras nas frases. Perguntei aos alunos: O que está faltando para esse texto virar uma música? Repostas: o som, o tom, a melodia. Depois da conclusão pedi a pianista que tocasse a música. Orientei aos alunos para que ouvissem com muita atenção, pois se já conheciam o ritmo, aprenderiam a melodia apenas ouvindo o instrumento. Ouvimos quatro vezes e foram capazes de cantar corretamente a pequena melodia. Durante o canto da melodia desenhamos com as mãos o movimento sonoro da melodia. Para finalizar, nesta segunda aula, criamos dois ostinatos. O primeiro, escolhido pelos meninos, ritmo/falado, com a expressão ‘de chulé’. O segundo, pelas meninas, ostinato rítmico/melódico com a palavra ‘peixinho’. Enquanto as meninas cantavam a melodia os meninos falavam o ostinato rítmico; depois as meninas cantavam o ostinato e os meninos a melodia. Encerramos a canção brincando com os ostinatos. (VIDIGAL, 2016, correio eletrônico).

Destaca-se no relato da professora o êxito da atividade. A professora usou algumas de nossas propostas, mas nem todas as variantes na aplicação desta atividade foram sugeridas na partitura. Deste modo, a professora a enriqueceu incluindo os conteúdos teóricos que estava trabalhando com seus alunos. Mais uma vez isso demonstra que os professores podem enriquecer e adaptar as obras e atividades.

Sobre suas aulas, a professora destaca que a sua prática de ensino é parecida com as sugestões didáticas que incluímos na partitura do arranjo:

As aulas são bem dinâmicas. Nelas os alunos experimentam a música por meio da voz e dos movimentos corporais. Não utilizamos material impresso, partituras nem

²² Sistema Educacional Brasileiro Curso Oswaldo Cruz

as letras das canções com as crianças. Exercitamos a memória e para que isso ocorra da forma mais natural possível, aplicamos, em uma mesma aula, um repertório diversificado; durante o ensino de novas canções, aplicamos vários artifícios voltados para o desenvolvimento musical, que se parecem com suas sugestões na aplicação da música ‘Fui passar na pinguelinha’, empregando os parâmetros do som. (VIDIGAL, 2016, correio eletrônico).

Sobre a utilização da atividade em escolas vocacionais e não vocacionais, a professora afirmou que é possível a utilização em ambos os contextos e concluiu que os alunos se envolveram na apresentação da canção (VIDIGAL, 2016, correio eletrônico). Como comentários complementares, a professora destacou que “o texto da parlenda é divertido e o arranjo muito bem elaborado [...]. O autor, com muita clareza, acrescentou excelentes sugestões didáticas para serem utilizadas pelos professores no processo de ensino da música” (VIDIGAL, 2016, correio eletrônico).

A professora Lorayne Fonseca enviou um relato de sua experiência na aplicação de uma das atividades da série *Obras para a Juventude*, a Técnica de criação melódica *modus aleatorium* (melodias matemáticas). Elaboramos essa técnica para se trabalhar a composição de músicas usando o mecanismo da aleatoriedade e o aprendizado de conteúdos da disciplina matemática, ou seja, uma atividade interdisciplinar.

Sobre a sua prática de trabalho, a professora explica que não utiliza um método específico, mas que o foco de suas aulas é o ritmo: “Já trabalhei com o método do Fernando Barba (Barbatuques) percussão corporal, Dalcroze e etc. sendo o eixo do trabalho a execução de ritmos” (FONSECA, 2017, correio eletrônico). Na ausência de instrumentos convencionais, aproveitam-se instrumentos recicláveis no trabalho:

Todos os anos proponho aos alunos do ensino fundamental 1 trabalharmos com paródias, aproveitamos a melodia original de uma música e cada turma compõe a letra desta para o homenageado em questão (mães, país, natal). Com a música pronta, damos início à execução do arranjo em que utilizo instrumentos de sucata, tais como: galões d’água, cano pvc, conduíte, latas de leite em pó, copos de requeijão entre outros. (FONSECA, 2017, correio eletrônico).

Destacamos que a nossa atividade de composição foi uma novidade para os alunos, pois como visto acima na declaração da professora, eles não são acostumados a usar instrumentos convencionais, nem criar melodias. Trabalham criando letras (paródias sobre músicas existentes) e ritmos. Assim, as criações melódicas dos alunos feitas a partir de nossa atividade foram interpretadas ao piano pela professora, que atribuiu dedilhados para a sua própria interpretação musical (FONSECA, 2017, correio eletrônico).

Sobre a possibilidade de a atividade poder ser realizada em escolas vocacionais e não vocacionais, a professora afirma que sim, é possível. Além disso, relata sobre a receptividade por parte dos alunos na aplicação de nossa técnica de criação melódica *modus aleatorium* (melodias matemáticas):

Ao apresentar o sistema [...] aos alunos do 5º ano do ensino fundamental 1, o qual envolve matemática e música, os alunos num primeiro momento não gostaram muito da ideia. Porém, quando comecei a colocá-los para compor suas próprias melodias com números de telefone celular, residencial, datas de nascimento, entre outros, utilizando os múltiplos de doze, matéria a qual eles estavam relembando nas aulas de matemática para fazer os cálculos, eles começaram a se interessar e realizar com prazer a atividade, principalmente quando comecei a tocar melodia por melodia. Foi muito bom vê-los encantados de como podemos utilizar a matemática e como ela faz parte da música. (FONSECA, 2017, correio eletrônico).

Inicialmente, os alunos não gostaram da ideia, pois envolvia matemática. Mas, quando perceberam as possibilidades musicais possíveis na utilização deste recurso, os ânimos melhoraram. A professora entendeu plenamente a proposta da atividade e atribuiu uma nota musical a cada número resultante dos sorteios e múltiplos de 12. Essa é uma atividade em que se trabalha as 4 operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) na criação de músicas. Encerrando, a professora nos agradeceu “a oportunidade de utilizar esse método de composição possibilitando a interdisciplinaridade” (FONSECA, 2017, correio eletrônico).

A série *Obras para a Juventude*: Outros materiais consultados

Como complemento, consultamos os livros *A Rítmica do Brasil*, de Eric Carvalho, *500 Canções Brasileiras*, de Ermelinda A. Paz, *Curso de Formas Musicales*, de Zamacois, *Exercícios preliminares em Contraponto*, *Fundamentos da Composição musical*, *Harmonia*, de Schoenberg, *O Modalismo na Música Brasileira*, de Ermelinda A. Paz, e *Villa-Lobos: Processos Compositivos*, de Paulo Salles.

O livro *A rítmica do Brasil*, escrito pelo professor Eric Carvalho, tem por finalidade levar os ritmos brasileiros às aulas de Percepção Musical. Silva, no prefácio deste livro, diz que:

Essa seria uma necessidade que deve emergir, na medida em que o ensino da música tem atravessado os muros de nossas instituições e chegando às escolas de ensino básico. [...] esse precioso material vem então confirmar o que os estudos em educação musical têm buscado incansavelmente: enxergar mais longe a música que, paradoxalmente, está tão perto de nós (SILVA apud CARVALHO, 2013, p. 9).

Como conteúdos, o livro apresenta a rítmica dos seguintes gêneros populares: Axé, Baião, Bumba meu boi, Congo, Frevo, Maracatu, Samba partido alto, Samba reggae e Samba teleco teco, separados em categorias de exercícios, tais como a prática do ritmo e suas variações, coordenação de mãos e pés e leituras a uma, duas e três vozes.

O livro *500 Canções Brasileiras* (uma coletânea de canções oriundas da tradição oral), escrito pela professora Ermelinda A. Paz, foi organizado para a aplicação no ensino da música. O trabalho oferece um verdadeiro manancial de sugestões e canções para a aplicação no processo de musicalização. O material pode ser utilizado em aulas de percepção musical, bem como ser aproveitado em outras disciplinas (harmonia, análise, ensino de instrumentos), possibilitando ainda trabalhos de criação.

Os conteúdos abarcam músicas em tonalidades maiores; modo menor nas formas harmônica, melódica e mista; músicas modulantes; músicas com sinais de abreviação e repetição; músicas a duas vozes; músicas para trabalho das funções tonais; músicas para trabalho de fraseologia; e melodias modais.

O livro *Curso de Formas Musicales*, escrito pelo professor Joaquin Zamacois, traça um panorama analítico musical que abrange os procedimentos técnicos analíticos mais simples (binário e ternário) aos mais complexos (fuga e sonata), além de excertos analíticos de diversas épocas e estéticas musicais.

O livro *Exercícios Preliminares em Contraponto*, escrito pelo compositor e educador Arnold Schoenberg, demonstra composicionalmente como lidar com as conduções vocais contrapontísticas a duas, três e quatro partes, em espécies diferentes (desde a primeira, conhecida como *punctus contra punctum*, à espécie florida, ou seja, mistura de todas elas), contraponto invertível e coros duplos, com e sem apoio harmônico.

O livro *Fundamentos da Composição Musical*, escrito por Arnold Schoenberg, demonstra composicionalmente como escrever em forma simples (motivos, sentenças simples, corte binário e ternário) e forma complexa (sonata e desenvolvimento temático).

O livro *Harmonia*, também escrito por Arnold Schoenberg, demonstra composicionalmente como lidar com as conduções vocais harmônicas a duas, três e quatro partes, desde a harmonia simples à florida, com notas melódicas, retardos, dissonâncias, entre outras técnicas harmônicas.

O livro *O Modalismo na Música Brasileira*, escrito pela professora Ermelinda A. Paz, de acordo com a autora, “é fruto de pesquisa sobre o modalismo na música brasileira; a escassez de trabalhos sobre o assunto e a superficialidade com que o tema vem sendo tratado, nas publicações existentes, justificaram o mesmo” (PAZ, 2002, p. 13).

Como conteúdos, o livro apresenta as origens dos modos na música brasileira, os modos na música universal e no Brasil, bem como os modos encontrados nas músicas oriundas da tradição oral brasileira. O trabalho apresenta ainda uma coletânea de exemplos musicais modais e suas incursões no universo da criação musical brasileira, dentre eles a música de tradição oral, a música litúrgica, a música de compositores eruditos e a música de compositores populares.

O livro *Villa-Lobos: Processos Compositivos*, escrito pelo professor Paulo de Tarso Salles, tem por finalidade demonstrar os procedimentos compositivos adotados por Villa-Lobos e, de forma indireta, os processos compositivos comuns aos compositores eruditos do final do século XIX a meados do século XX. Desta maneira, os conteúdos versam sobre as obras da primeira fase de Villa-Lobos e seus diálogos com Wagner, Franck e Debussy; os processos compositivos de Villa-Lobos em grande parte de sua trajetória artística e considerações sobre as obras *Amazonas*, *Choros nº8* e *Choros nº10*.

Os livros *A Rítmica do Brasil* de Eric Carvalho, *500 Canções Brasileiras* de Ermelinda A. Paz, *Curso de Formas Musicais* de Zamacois, *Exercícios preliminares em Contraponto*, *Fundamentos da Composição musical*, *Harmonia* de Schoenberg, *O Modalismo na Música Brasileira* de Ermelinda A. Paz, e *Villa-Lobos: Processos Compositivos* de Paulo Salles, são materiais auxiliares para a elaboração da série *Obras para a Juventude*. Neles, entendemos as técnicas modais, rítmicas e da música do século XX, aspectos compositivos instrumentais e vocais (harmonicamente ou contrapontisticamente), além de recolher melodias e ritmos para arranjos musicais.

A série *Obras para a Juventude*: descrição de materiais e análise

Dividimos a série *Obras para a Juventude* em três eixos principais (criação, interpretação e apreciação) e subdivisões em cadernos organizados por temática e instrumentação, contemplando exercícios e atividades que incluem o ensino coletivo de música (diversas formações desde duo à orquestra sinfônica), ensino individual de piano e violão, além de oficinas de criação musical. Os meios sonoros utilizados são cordas friccionadas, madeiras, metais, piano, percussão, violão e vozes. Tem esse título em homenagem à obra de Schumann, o *Álbum para a Juventude*.

Com relação às formas musicais adotadas em nosso projeto de criação, utilizamos as ensinadas por Zamacois (1990), em seu livro *Curso de Formas Musicais* (forma binária, forma ternária, forma sonata etc.). Adotamos nas obras e atividades diversas linguagens e

estéticas, desde a música modal/tonal às técnicas utilizadas pelos compositores no século XX (algumas delas não utilizadas ou utilizadas em pouca quantidade nos cadernos, coleções e métodos analisados). Vale destacar que o fato de utilizarmos formas clássicas e o sistema atonal, quartal, entre outros procedimentos em algumas obras, não implica em um paradoxo. Exceto a aleatoriedade, diversas obras escritas em linguagem não tonal utilizam as formas clássicas. Trata-se de um mecanismo formal muito utilizado que auxilia no entendimento das partes. Não é obrigatório, porém é possível. Ou seja, podemos adotar linguagens diversas ao sistema tonal e simultaneamente as formas consideradas clássicas.

A série *Obras para a Juventude* (ver partituras no Apêndice D e áudios no Apêndice E) está dividida em 18 cadernos (conta com 216 obras e atividades, totalizando 620 páginas e aproximadamente 7 horas de música), separados por temática e instrumentação, sumariamente a saber:

Obras para piano solo:

- Caderno 01: 30 pequenos estudos para piano;
- Caderno 02: 06 Romances para piano;
- Caderno 03: 06 Valsas para piano;
- Caderno 04: 12 Polcas para piano;
- Caderno 05: 05 Sonatinas para piano;
- Caderno 06: 04 Suítes infanto-juvenis para piano;
- Caderno 07: 12 obras para piano em linguagem moderna; e
- Caderno 08: Sonata para piano nº1 – *Clássica*;

Obras para violão solo e coletivo:

- Caderno 09: 20 pequenos estudos para violão; e
- Caderno 10: 20 obras para conjunto de violões;

Obras para música de câmara e orquestra:

- Caderno 11: Trio nº2 para violino, piano e violoncelo – *Cantigas de minha infância*;
- Caderno 12: Quarteto nº2 para cordas – *Fantasia à pátria*;
- Caderno 13: Quinteto de sopros – *Com ou sem modos?*;
- Caderno 14: Abertura-fantasia – *Momentos*; e
- Caderno 15: Sinfonietta nº1 – *Parque de diversões*;

Obras e atividades para o ensino básico de música:

- Caderno 16: 10 oficinas de criação, interpretação e apreciação musical;
- Caderno 17: 25 obras para interpretação coletiva em escolas de ensino básico; e

- Caderno 18: 60 Pequenas obras para diferentes formações.

Os métodos, cadernos de atividades e coleções do capítulo anterior foram analisados segundo categorias gerais de análises composicionais que envolvem as questões: linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora, entre outros procedimentos composicionais do séc. XX); tipo de notação (analógica, convencional, tablatura e cifra alfabética); recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas); práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas, tradição oral brasileira e tradição oral estrangeira); e tecnologia (uso de *softwares* para se fazer música e recursos tecnológicos). Deste modo, cada caderno da série *Obras para a juventude* será descrito nos mesmos moldes analíticos.

- **Obras para o ensino de piano da série *Obras para a juventude***

Nos cadernos 1 ao 8 da série *Obras para a juventude* (todos voltados ao ensino de piano) encontramos, conforme o quadro 6, o seguinte:

Quadro 6: Materiais encontrados nas obras para piano da série *Obras para a juventude*

	Caderno 1	Caderno 2	Caderno 3	Caderno 4	Caderno 5	Caderno 6	Caderno 7	Caderno 8
Modalismo	X					X	X	
Tonalismo	X	X	X	X	X	X	X	X
Procedimentos composicionais do séc. XX	X					X	X	
Notação convencional	X	X	X	X	X	X	X	X
Agógica	X	X	X	X	X	X	X	X
Articulação	X	X	X	X	X	X	X	X
Dinâmica	X	X	X	X	X	X	X	X
Música popular urbana	X	X	X	X		X		
Tradição oral brasileira						X		
Tradição oral estrangeira						X		

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com quadro 6 e nossas categorias de análises composicionais, o caderno 1 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Não existe no mesmo a categoria tecnologia.

A seguir, verificam-se alguns exemplos musicais:

Exemplo musical 1: excerto do *Estudo n° 25*, caderno 1 da série *Obras para a Juventude*

Allegretto ♩ = 100

Cluster

Cluster

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 1, destaca-se como técnica composicional o estudo de *clusters* em teclas brancas e pretas, além das articulações *legato*, *non legato* e *staccato*.

Exemplo musical 2: excerto do *Estudo n° 27*, caderno 1 da série *Obras para a Juventude*

Andante ♩ = 64

Tom de Bm

mf

Tom de Bbm

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 2, destaca-se como técnica composicional o uso de textura coral com politonalidade (Si menor na mão direita e Si bemol menor na mão esquerda) e cromatismos.

Os cadernos 2, 3 e 4 da série *Obras para a juventude* possuem as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Neles, não se encontra a categoria tecnologia.

Exemplo musical 3: excerto do *Romance n° 4*, caderno 2 da série *Obras para a Juventude*

8

3

3

3

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 3, destaca-se como técnica composicional o uso de melodia acompanhada no aspecto textural e sequência harmônica popular na mão direita (uso de sétimas, nonas e quartas suspensas). É uma canção lenta nos moldes harmônicos da bossa nova.

Exemplo musical 4: excerto da *Valsa n° 3*, caderno 3 da série *Obras para a Juventude*

Andante ♩ = 70

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 4, destaca-se a valsa lenta como gênero popular urbano, fraseados em *legato*, dinâmicas e acento.

Exemplo musical 5: excerto da *Polca n° 11*, caderno 4 da série *Obras para a Juventude*

Allegretto ♩ = 100

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 5, destaca-se a polca-choro como gênero popular urbano que trabalha a condução de baixos e acompanhamento sincopado.

O caderno 5 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas). Não existe no mesmo as categorias práticas musicais populares e tecnologia. Este caderno contempla 5 sonatinas em linguagem tonal e escritas nos moldes do Classicismo (uso de forma sonata, *lied* e rondó).

Exemplo musical 6: excerto do 3º movimento da *Sonatina nº 1*, caderno 5 da série *Obras para a Juventude*



Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 6, destaca-se o estudo das escalas de Dó maior e Sol maior (mão esquerda), bem como os respectivos acordes em posição fechada (mão direita). Nas dinâmicas, usa-se o contraste forte-piano e nas articulações, o *legato* e o *staccato*.

O caderno 6 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana, música da tradição oral brasileira e estrangeira). Não existe no mesmo a categoria tecnologia.

O caderno em questão possui quatro suítes infanto-juvenis em estilos composicionais diferentes: a Suíte nº1 – *Reminiscências infantis* é dividida em oito movimentos e linguagem tonal; a Suíte nº2 é uma coletânea de danças nos moldes do período Barroco (*allemande*, *courante*, *sarabanda* e *giga*), em linguagem tonal e homenageia o compositor J. S. Bach; a Suíte nº3 – *Mestres brasileiros* é uma coletânea de danças populares urbanas, em linguagem moderna (uso de procedimentos composicionais do século XX) e homenageia os compositores Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Villa-Lobos e Zequinha de Abreu; e a Suíte nº4 – *Il folclore d'Italia* é uma coletânea de peças (*L'Orco*, *La Marabbecca*, *Le Streghe in canone* e *La Befana*), onde os temas giram em torno de bruxas (boas e ruins) e monstros comedores de crianças (tradição oral italiana)²³.

A seguir, verificam-se alguns exemplos musicais extraídos do caderno 6:

²³ *L'Orco* (O ogro) - no folclore e nos contos de fadas dos países europeus é um gigantesco monstro antropomórfico, cruel e devorador de carne humana. *La marabbecca* - é uma criatura lendária que pertence à tradição da Sicília. Vive em poços e cisternas e nas profundezas das águas. Provavelmente foi inventado por mães sicilianas para assustar crianças e mantê-las afastadas dos perigos que um poço descoberto pode causar. *Le streghe* (as bruxas) - nas tradições da Sardenha, são bruxas com a aparência de uma velha, tendo a capacidade de assumir qualquer forma e tamanho, tanto animal quanto vegetal, ou mesmo de pessoas. Por isso, elas são perigosas. *La Befana* - é uma mulher idosa, muitas vezes sorridente e tem uma bolsa cheia de presentes para crianças meritórias, mas também carvão para crianças que não foram "boas" durante o ano. Para receber seus presentes, as crianças precisam escrever os seus pedidos e pendurá-los dentro de uma meia na janela ou debaixo da lareira. A Befana usa roupas de bruxa e viaja em uma vassoura, sendo muito comum e conhecida em toda a Itália.

Exemplo musical 7: excerto do movimento *Berceuse de Juliana*, Suíte nº1, caderno 6 da série *Obras para a Juventude*

Tranquillo $\text{♩} = 50$
legato dolce

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 7, destaca-se o paralelismo de acordes de sétimas (mão esquerda) que acompanha a melodia da canção de ninar (*Berceuse de Juliana*) da Suíte nº1 – *Reminiscências infantis*. As dinâmicas são fracas na intensidade e a obra trabalha o *legato*.

Exemplo musical 8: excerto do movimento *Sarabanda*, Suíte nº2, caderno 6 da série *Obras para a Juventude*

$\text{♩} = 54$

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 8, demonstra-se a dança *Sarabanda* em seu andamento lento e ornamentado. Texturalmente se trabalha a polifonia.

Exemplo musical 9: excerto do movimento *Chiquinha*, Suíte nº3, caderno 6 da série *Obras para a Juventude*
 Allegretto ($\text{♩} = 100$)

p

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 9, apresenta-se a polca composta em homenagem à compositora Chiquinha Gonzaga. A linguagem é quartal (paralelismos de quartas na mão esquerda) com cromatismos. O trecho apresentado utiliza *staccato* e apogiaturas.

Exemplo musical 10: excerto do movimento *La Marabbecca*, Suíte nº4, caderno 6 da série *Obras para a Juventude*

The musical score for Exemplo musical 10 is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a rhythmic arpeggiated pattern of eighth notes, with dynamic markings *mp* and *pp* alternating. The left hand (bass clef) plays a melodic line with dynamic markings *mp* and *p*. The piece starts with a first ending bracket over the first four measures.

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 10, observa-se no movimento *La Marabbecca* (monstro comedor de crianças que vive nas profundezas das águas) o ostinato arpejado na mão direita (que imita o movimento das águas) e a melodia na mão esquerda (que imita o canto do monstro chamando as crianças). Esse movimento utiliza em sua composição a superposição de aspectos dinâmicos diferentes.

O caderno 7 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas). Não existe no mesmo as categorias práticas musicais populares e tecnologia. O caderno apresenta doze obras, respectivamente: *Czerniana*, *Clementiana*, *Hanoniana*, *Bertiniana*, *Mozartiana*, *Bachiana*, *Nazarethiana*, *Debussyniana*, *Chopiniana*, *Villalobiana*, *Schoenberguiana* e *Glassiniana*, escritas em linguagem moderna, homenageando os compositores citados através de releituras de suas estéticas pessoais mescladas aos procedimentos composicionais do século XX.

Abaixo, alguns exemplos musicais extraídos do caderno 7:

Exemplo musical 11: excerto da obra *Clementiana*, caderno 7 da série *Obras para a Juventude*
acordes com interv. de quartas

The musical score for Exemplo musical 11 is in 3/2 time. The right hand (treble clef) plays a melodic line with dynamic markings *f*. The left hand (bass clef) plays a parallel motion with dynamic markings *f*. The piece starts with a first ending bracket over the first four measures.

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 11, verifica-se na obra *Clementiana* escalas artificiais e progressões harmônicas por paralelismos de intervalos de quartas em modos escalar/acordal. Esse movimento foi baseado na *Sonatina nº1*, op. 36 de Clementi.

Exemplo musical 12: excerto da obra *Villalobiana*, caderno 7 da série *Obras para a Juventude*

Allegro ♩ = 120

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 12, destaca-se em *Villalobiana* o uso de paralelismos, simetrias e *clusters*. Os acentos foram utilizados para indicar a melodia a ser destacada (uso do acento conforme Villa-Lobos utilizou em muitas de suas obras para piano).

Exemplo musical 13: excerto da obra *Schoenberguiana*, caderno 7 da série *Obras para a Juventude*

Moderato ♩ = 80
EXPOSIÇÃO

To = Tema original
Cs1Tr = Contrassujeito 1 (tema em retrógrado)
Cs2ToI = Contrassujeito 2 (tema original inverso)
Cs3TrI = Contrassujeito 3 (tema retrógrado inverso)

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 13, observa-se na obra *Schoenberguiana* uma fuga atonal dodecafônica a 4 vozes. Todos os contrassujeitos são invertíveis e criados a partir da série original (Ré, Solb, Fá, Réb, Dó, Si, Mib, Lá, Sib, Láb, Mi e Sol).

O caderno 8 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas). Não existe no mesmo as categorias práticas musicais populares e tecnologia. Este caderno contempla 1 sonata em linguagem tonal, escrita nos moldes do Classicismo (uso de forma sonata, *lied* e rondó) e homenageia o compositor Mozart.

Exemplo musical 14: excerto do 1º movimento da Sonata nº1 – *Clássica*, caderno 8 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 14, destaca-se no 1º movimento da Sonata nº1 – *Clássica* a textura de melodia acompanhada (uso de baixo *d'Alberto*) e ornamentação.

Como diferenciais (em relação aos elementos composicionais encontrados nos materiais para o ensino de piano analisados no capítulo 3), nossos cadernos dedicados ao ensino de piano apresentam, além dos elementos já citados dos métodos tradicionais, a linguagem modal, técnicas composicionais do século XX, gêneros da música popular urbana e uso de recursos expressivos em todas as obras, desde a primeira peça de cada caderno.

○ **Obras para o ensino de violão solo e conjunto da série *Obras para a juventude***

Nos cadernos 9 e 10 da série *Obras para a juventude* (todos voltados ao ensino de violão) encontramos, conforme o quadro 7, o seguinte:

Quadro 7: Materiais encontrados nas obras para violão da série *Obras para a juventude*

	Caderno 9	Caderno 10
Modalismo	X	X
Tonalismo	X	X
Procedimentos composicionais do séc. XX	X	X
Notação convencional	X	X
Notação por tablaturas	X	
Agógica	X	X
Articulação	X	X
Dinâmica	X	X
Música popular urbana	X	X
Tradição oral brasileira		X

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com quadro 7 e nossas categorias de análises composicionais, o caderno 9 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional e tablaturas), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Não existe no mesmo a

categoria tecnologia. O caderno contém 20 pequenos estudos para a iniciação ao violão, onde a dificuldade técnica aumenta a cada estudo.

Abaixo, alguns exemplos musicais extraídos do caderno 9:

Exemplo musical 15: excerto do *Pequeno estudo n°1* para violão, caderno 9 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 15, observa-se cordas soltas e dinâmicas que crescem e decrescem de acordo com as alturas (direção grave/agudo), além de tablatura. Melodicamente, faz uso de intervalos de quartas justas aproveitando a afinação natural do violão.

Exemplo musical 16: excerto do *Pequeno estudo n°6* para violão, caderno 9 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 16 utiliza cordas soltas, ritmo sincopado, acentos e a nota Si₃ em pedal, além de tablatura. Há intervalos melódicos de quartas justas nas síncopes, que na junção com a nota pedal Si, formam intervalos harmônicos consonantes e dissonantes (na teoria clássica dos intervalos).

Exemplo musical 17: excerto do *Pequeno estudo n°9* para violão, caderno 9 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 18: excerto do *Pequeno estudo n°12* para violão, caderno 9 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 17, mescla-se o uso de cordas soltas e as notas Fá#2, Sol2, Fá#4 e Dó4 em cordas presas. Texturalmente, o trecho é polifônico imitativo, enquanto que o exemplo musical 18 é constituído de arpejos que servem de acompanhamento à melodia que se apresenta intercalando as regiões aguda e grave. Ambos os exemplos musicais possuem tablatura e a linguagem utilizada é a modal.

O caderno 10 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana e tradição oral brasileira). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 20 obras para conjunto de violões (duos a quartetos), onde a dificuldade técnica aumenta a cada obra. Os trios e quartetos podem ser usados na formação Orquestra de violões (ou seja, adaptados para pequenas ou grandes formações).

A seguir, alguns exemplos musicais extraídos do caderno 10:

Exemplo musical 19: excerto do duo *Mixolidiando*, caderno 10 da série *Obras para a Juventude*

Allegro $\text{♩} = 140$

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 19 é em linguagem modal (modo mixolídio), trabalhando imitações rítmicas e arpejos.

Exemplo musical 20: excerto do trio *Ciranda, cirandinha*, caderno 10 da série *Obras para a Juventude*

Andante $\text{♩} = 74$

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 20, observa-se a canção *Ciranda, cirandinha*, recolhida da tradição oral brasileira, escrita em linguagem tonal com uso de cromatismos na voz intermediária.

Exemplo musical 21: excerto do quarteto *Pequena valsa quartal*, caderno 10 da série *Obras para a Juventude*

Allegro $\text{♩} = 140$

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 21 apresenta harmonia formada pela superposição de intervalos de quartas, formando a seguinte superposição: Mi2, Lá2, Ré3, Sol3.

Exemplo musical 22: excerto do quarteto *Polcariando*, caderno 10 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 22 é uma dança popular urbana, onde verifica-se progressões harmônicas tonais e textura de melodia acompanhada. Nas articulações, observa-se o *legato*, *non legato* e *staccato*.

Como diferenciais (em relação aos elementos composicionais encontrados nos materiais para o ensino de violão analisados no capítulo 3), nossos cadernos dedicados ao ensino de violão apresentam, além dos elementos já citados dos métodos tradicionais, a linguagem modal, técnicas composicionais do século XX, gêneros da música popular urbana e uso de *recursos expressivos* em todas as obras, desde a primeira peça de cada caderno. Some-se a isso a inclusão de música coletiva com possibilidades de adaptações para pequeno ou grande grupo.

○ **Obras para o ensino de música de câmara da série *Obras para a juventude***

Nos cadernos 11 ao 15 da série *Obras para a juventude* (todos voltados ao ensino de música de câmara) encontramos, conforme o quadro 8, o seguinte:

Quadro 8: Materiais encontrados nas obras para música de câmara da série *Obras para a juventude*

	Caderno 11	Caderno 12	Caderno 13	Caderno 14	Caderno 15
Modalismo	X		X	X	X
Tonalismo	X	X	X	X	
Procedimentos composicionais do séc. XX, exceto paisagem sonora	X	X			X
Notação convencional	X	X	X	X	X
Agógica	X	X	X	X	X
Articulação	X	X	X	X	X
Dinâmica	X	X	X	X	X
Música popular urbana	X	X		X	X
Tradição oral brasileira	X			X	

Fonte: elaboração do autor.

De acordo com o quadro 8, o caderno 11 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana e tradição oral brasileira). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 1 trio (em três movimentos) escrito para violino, violoncelo e piano que homenageia o compositor Villa-Lobos. Nele, citamos diversas melodias da tradição oral brasileira, entre elas, *A alface já nasceu*, *Caranguejo não é peixe*, *O pastorzinho*, *Os escravos de Jó*, *Fui no Itororó*, *Marcha soldado*, *Pirulito que bate bate* e *Terezinha de Jesus* aproveitadas em diferentes técnicas de composição, conforme os exemplos abaixo:

Exemplo musical 23: excerto do *Trio n°2*, comp. 27-31, caderno 11 da série *Obras para a Juventude*

The image shows a musical score for 'Tango arrastado' (Example 23). It is a 2/4 piece in B-flat major, marked 'Tango arrastado' with a tempo of quarter note = 54. The score is for Violin (Vln.), Piano (Pno.), and Cello (Vc.). The Violin part starts at measure 27 and features a melodic line with slurs and accents. The Piano part has a complex accompaniment with chords and moving lines in both hands. The Cello part provides a steady bass line with chords. The dynamic marking is *mf* (mezzo-forte).

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 23 é uma dança popular urbana (tango), onde verifica-se progressões harmônicas tonais/cromáticas em ostinato e textura de melodia acompanhada. A melodia no violino é uma variação rítmica em tom menor da canção *Os escravos de Jó*. Nas articulações, observa-se o acento, *legato*, *non legato* e *staccato*.

Exemplo musical 24: excerto do *Trio n°2*, comp. 147-157, caderno 11 da série *Obras para a Juventude*

The image shows a musical score for 'Muito alegre e saltitante' (Example 24). It is a 2/4 piece in B-flat major, marked 'Muito alegre e saltitante' with a tempo of quarter note = 124. The score is for Violin (Vln.), Piano (Pno.), and Cello (Vc.). The Violin part starts at measure 147 and features a melodic line with slurs and accents. The Piano part has a complex accompaniment with chords and moving lines in both hands. The Cello part provides a steady bass line with chords. The dynamic marking is *mf* (mezzo-forte).

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 24 é uma seção polifônica com uso de *stretti* aproveitando a primeira frase da canção *Os escravos de Jó*. Nas articulações, observam-se o *legato* e *non legato*.

Exemplo musical 25: excerto do *Trio n°2*, comp. 200-205, caderno 11 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 25 é uma dança popular urbana (samba) que mescla os procedimentos composicionais de *cluster* (mão esquerda do piano), ostinato, politonalismo (misto de Dó maior e Dó menor no piano e no violoncelo, com a adição de Dó# maior no violino). A melodia é a canção *Marcha soldado*. Nas articulações, observam-se o acento, *non legato* e *staccato*.

O caderno 12 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 1 quarteto (em movimento único) escrito para 2 violinos, viola e violoncelo. Trata-se de uma fantasia baseada no *Hino Nacional brasileiro*.

Exemplo musical 26: excerto do *Quarteto n°2*, comp. 35-38, caderno 12 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 26 é utilizado o tema principal do *Hino Nacional brasileiro* em variação rítmica intercalados entre viola e violino I. Nas articulações, observam-se o acento, *legato*, *non legato* e *staccato*.

Exemplo musical 27: excerto do *Quarteto n°2*, comp. 127-130, caderno 12 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 27 é utilizado o tema principal do *Hino Nacional brasileiro* em citação direta no violino I, sendo acompanhado com ostinato e acorde *cluster* formado pela superposição de intervalos de quintas (Fá, Dó, Sol, Ré e Lá). Nas articulações, observam-se o acento, *legato*, *non legato* e *staccato*.

O caderno 13 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo e tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 1 quinteto (em movimento único) escrito para flauta, oboé, clarineta, fagote e trompa. O título *Com ou sem modos?* apresenta uma ambiguidade, pois pode referir-se à maneira de comportar-se ou mesmo tratar de questões relacionadas à teoria da música, nos aspectos tonal/modal. É uma fantasia que mescla os sistemas modal e tonal, como segue:

Exemplo musical 28: excerto do quinteto *Com ou sem modos?*, comp. 10-17, caderno 13 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 28 apresenta melodia na trompa e acompanhamento com notas longas formando acordes de sétimas e nonas (condução harmônica comum na música popular brasileira). O trecho é tonal. Nas articulações, prioriza-se em todo o trecho o *legato*.

Exemplo musical 29: excerto do quinteto *Com ou sem modos?*, comp. 55-57, caderno 13 da série *Obras para a Juventude*

The musical score for Example 29 consists of five staves: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fag.), and Trumpet (Trp.). The music is in 3/4 time and features a mix of melodic lines and accompaniment. Dynamics include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte). The score is marked with a *mf* dynamic at the beginning of the second measure for the Oboe, Clarinet, Bassoon, and Trumpet parts, and a *p* dynamic for the Bassoon part in the first measure.

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 29, verifica-se a síncope (que deve ser interpretada à moda brasileira) e melodia no modo mixolídio, intercalada entre os instrumentos, em *stretti* polifônicos. Nas articulações, observam-se o *legato*, *non legato* e *staccato*.

O caderno 14 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo e tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana e tradição oral brasileira). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 1 abertura-fantasia (em movimento único) escrita para orquestra sinfônica. Abaixo, apresentam-se alguns excertos:

Exemplo musical 30: excerto da abertura-fantasia *Momentos*, comp. 192-203, caderno 14 da série *Obras para a Juventude*

The musical score for Example 30 consists of five staves: Violin I (Vln I), Violin II (Vln II), Viola (Vla), Violoncello (Vc.), and Contrabaixo (Cb.). The music is in 3/4 time and features a mix of melodic lines and accompaniment. Dynamics include *p* (piano). The score is marked with a *cantabile* tempo and a *ver.* (ritardando) marking. A footnote at the bottom indicates: * cit. Castiga de cego (Bon Jesus da Lapa).

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 30, utiliza-se a melodia da canção *Cantiga de cego* nos violinos I com acompanhamento em acordes no restante das cordas. O andamento é lento (como uma canção de ninar) e a dinâmica é sempre piano. Nas articulações, observam-se o *legato* e *non legato*.

Exemplo musical 31: excerto da abertura-fantasia *Momentos*, comp. 137-145, caderno 14 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 31, observa-se a citação da melodia *Ó mana chica*, em tonalidade maior, nos clarinetes, com a finalidade de expor o tema antes das variações composicionais que seguem no restante da obra.

Exemplo musical 32: excerto da abertura-fantasia *Momentos*, comp. 224-230, caderno 14 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

Na sequência, (exemplo musical 32) o tema de *Ó mana chica* é variado para o modo menor nas madeiras, com acompanhamento sincopado típico da polca brasileira ou maxixe do séc. XIX no restante da orquestra. Nas articulações, observam-se o *legato* e *non legato*.

O caderno 15 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas) e práticas musicais populares (música popular urbana). Não existe no mesmo a categoria tecnologia. O caderno contém 1 sinfonieta (em três movimentos) escrita para orquestra sinfônica. Com o subtítulo de *Parque de diversões*, retrata sonoramente um dia de diversão em brinquedos e jogos que se encontram nos parques de diversões. A seguir, apresentam-se exemplos musicais:

Exemplo musical 33: excerto da Sinfonieta n^o1 – Parque de diversões, mov. I, comp. 6-14, caderno 15 da série *Obras para a Juventude*

The image displays a musical score for Example 33, an excerpt from the first movement of the Sinfonietta n.º 1. The score is arranged in a system with eight staves. The top four staves are for woodwinds: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), and Bassoon (Fg.). The bottom four staves are for percussion: Trumpet (Tpa.), Trompete (Tpt.), Trombone (Tbn.), and Timpani (imp.). The woodwind parts feature a rhythmic ostinato of eighth notes with triplet markings (indicated by '3' over groups of notes) and a dynamic marking of *ff* (fortissimo). The percussion parts provide a steady accompaniment, with the timpani playing a series of chords. The score is numbered '6' at the beginning and '57' at the end of the system.

Fonte: elaboração do autor.

Como técnica composicional, o ostinato é usado com grande frequência na construção desta sinfonieta, pois sonoramente tal procedimento simula os brinquedos giratórios. Acima, no exemplo musical 33, observa-se este procedimento. Neste exemplo, o ostinato é rítmico/harmônico nos metais.

Exemplo musical 34: excerto da *Sinfonietta nº1 – Parque de diversões*, mov. I, comp. 29-34, caderno 15 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 34 também se observa ostinatos. Neste caso, o ostinato é rítmico/melódico no xilofone. Superposto ao ostinato, existe uma melodia criada a partir de intervalos de quartas, sétimas e cromatismos.

Exemplo musical 35: excerto da *Sinfonietta nº1 – Parque de diversões*, mov. I, comp. 62-70, caderno 15 da série *Obras para a Juventude*

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 35 há paralelismos de intervalos de quartas e uso de modo pentatônico. Nas articulações, observam-se o acento, *legato* e *staccato*.

Exemplo musical 36: excerto da *Sinfonietta n°1 – Parque de diversões*, mov. III, comp. 8-16, caderno 15 da série *Obras para a Juventude*

The image shows a musical score for a woodwind and percussion ensemble. It consists of nine staves: Piccolo, Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Bsn.), Horn (Hn.), Trumpet (Tpt.), Trombone (Tbn.), and Timpani (Timp.). The music is marked with a forte (f) dynamic. The Piccolo part features a melodic line with trills and slurs. The Flute part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Oboe, Clarinet, and Bassoon parts play a harmonic ostinato of chords. The Horn and Trombone parts also play a harmonic ostinato. The Trumpet part has a melodic line with slurs. The Timpani part plays a rhythmic pattern of eighth notes. The score is marked with a forte (f) dynamic and includes various articulations like staccato and legato.

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 36, encontra-se ostinato harmônico formando um *cluster* na superposição dos materiais contidos na flauta, oboés, clarinetas, trompas e trombones, além de ostinato melódico nos fagotes e tímpanos. A flauta e o trompete apresentam a mesma melodia, porém apresentadas em *stretto*. A citada melodia usa dualismo modal (jônio e lídio). Nas articulações, observam-se o acento, *legato*, *non legato* e *staccato*.

Como diferenciais (em relação aos elementos composicionais encontrados nos materiais para o ensino de música de câmara analisados no capítulo 3), nossos cadernos dedicados ao ensino de música de câmara apresentam, além dos elementos já citados dos métodos tradicionais, técnicas composicionais do século XX desde trio à orquestra sinfônica, ou seja, amplitude no meios sonoros. Como nos métodos analisados, o nosso trabalho também permite adaptações a outros meios sonoros, além de releituras e mudanças nas agógicas e dinâmicas.

○ **Obras e atividades para o ensino de música na educação básica da série *Obras para a juventude***

Nos cadernos 16 a 18 da série *Obras para a juventude* (todos voltados ao ensino de música na educação básica) encontramos, conforme o quadro 9, o seguinte:

Quadro 9: Materiais encontrados nas obras e atividades para o ensino de música na educação básica da série *Obras para a juventude*

	Caderno 16	Caderno 17	Caderno 18
Modalismo	X	X	
Tonalismo	X	X	X
Paisagem sonora	X		
Procedimentos composicionais do séc. XX, exceto paisagem sonora	X	X	
Notação analógica	X		
Notação convencional	X	X	X
Notação por cifras	X	X	
Agógica	X	X	X
Articulação	X	X	X
Dinâmica	X	X	X
Música popular urbana	X	X	
Parlendas	X	X	
Tradição oral brasileira	X	X	
Tradição oral estrangeira	X		
Softwares	X		
Recursos tecnológicos	X		

Fonte: elaboração do autor.

O caderno 16 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo, paisagem sonora e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação analógica, convencional e por cifras), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas, tradição oral brasileira e estrangeira) e tecnologia (*softwares* e recursos tecnológicos). O caderno contém 10 oficinas de criação, interpretação e apreciação musical.

*Modus aleatorium*²⁴ (ou melodias matemáticas) é uma atividade de cunho interdisciplinar criada pelo autor deste trabalho e envolve simultaneamente os conteúdos de teoria musical e de Matemática. O objetivo da atividade é elaborar melodias livres (eventualmente harmonias) a partir de quaisquer resultados numéricos resultantes de fórmulas, sorteios de dados, escolhas livres ou condicionadas de sequências numéricas etc. Os quesitos altura, fórmula de compasso, ritmo e harmonia são livres e ficam a cargo de quem está criando as melodias, portanto, é possível serem usados quaisquer ritmos e figurações

²⁴ A música como auxílio no ensino de outras disciplinas esteve em voga na época do canto orfeônico. Essa prática é contestada atualmente por alguns educadores musicais, pois os mesmos consideram que a música deve existir por ela mesma. Contudo, nossa atividade não tem por intuito ensinar a disciplina de Matemática usando músicas, mas aproveitar a Matemática como recurso a ser utilizado na criação de obras musicais. Desde o início do século XX, várias são as técnicas elaboradas como subsídio para a criação musical. O uso de números e cálculos para se fazer música não é uma novidade. Podemos citar, por exemplo, a *Teoria dos Conjuntos* de Allen Forte (SALLES, 2008), amplamente utilizada por diversos compositores contemporâneos na elaboração e análise de obras. Paralelamente, pode-se revisar ambos os conteúdos (não obrigatório), principalmente quando há prática unidocente de ensino (prática criticada, mas que ainda existe nos cursos de pedagogia em formação generalista), ou ainda, em projetos interdisciplinares. O diálogo entre as disciplinas pode ser promovido conforme se observa em Penna (2006). Além disso, Figueiredo (2017) trata das diferenças entre polivalência e interdisciplinaridade, ressaltando que é possível utilizá-la.

harmônicas de todas as linguagens e estéticas (inclusive cifragem americana), bem como alturas/oitavas diversas e mesclagem de linguagens musicais.

*Modus articulandi*²⁵ foi desenvolvida para se criar melodias a partir da maioria das articulações vocais e silábicas que encontramos no idioma Português (podendo ser adaptado a outras línguas, desde que se façam as correspondências fonéticas necessárias). Nesta atividade, de conteúdo interdisciplinar, além da música e da composição, o professor pode trabalhar conceitos da gramática portuguesa e prosódia, tais como: ditongos, tritongos, hiatos, separação silábica, oxítona, paroxítona, proparoxítona, interpretação de texto etc.

Improvizando através da atenção e observação tem por intuito aguçar as capacidades de atenção, audição, reprodução, estética musical, criatividade etc. O professor ou um aluno poderá ser o maestro, dando as entradas, cortes e regulando as dinâmicas.

Lidando com o “silêncio” tem por objetivo a percepção das *paisagens sonoras* e criação por meio das imitações vocais.

Sinfonia dos celulares tem por intuito criar músicas através da superposição de sons de origem diversas. Um aluno, ou o professor, pode atuar como maestro dando as indicações de entradas, cortes e dinâmicas (regulando os volumes dos aparelhos celulares em níveis diferentes).

Compondo coletivamente tem por objetivo criar arranjos e composições usando as ferramentas dos programas Sibelius, Finale, Encore, MuseScore ou qualquer outro programa de edição musical gratuito e ainda programas de edição disponíveis *online*.

O caderno 17 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (modalismo, tonalismo e procedimentos composicionais do século XX), tipo de notação (uso de notação convencional e por cifras), recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas), práticas musicais populares (música popular urbana, parlendas e tradição oral brasileira). Não há no caderno a categoria tecnologia. O caderno está dividido em duas partes. A primeira parte contém uma cantata infanto-juvenil construída a partir de 15 canções recolhidas da tradição oral capixaba. Nela, pode-se usar coreografias, danças e indumentárias. A segunda parte contém 10 obras para interpretação coletiva, destinadas ao ensino de música para o público infantil. As obras foram construídas a partir de canções da tradição oral brasileira e parlendas, como segue:

²⁵ Idem à nota anterior. Neste caso se referindo ao idioma Português como recurso.

Exemplo musical 37: excerto da canção *Marinheiro encosta a barca*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

Moderato $\text{♩} = 80$

Ma-ri-nhei-ro en-cos-ta a
Ma-ri-nhei-ro en-cos-ta a

mp *mp*

p *f* *p* *mp*

Detailed description: This musical score is for the piece 'Marinheiro encosta a barca'. It is in 4/4 time with a tempo of Moderato at 80 beats per minute. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The score consists of three staves: a vocal line (soprano), a vocal line (alto), and a piano accompaniment. The vocal parts enter on the fifth measure with the lyrics 'Ma-ri-nhei-ro en-cos-ta a'. The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic, reaches a fortissimo (*f*) dynamic at the start of the second measure, and returns to piano (*p*) by the fourth measure. The final measure of the excerpt is marked mezzo-piano (*mp*).

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 38: excerto da canção *Lá vem a Sinhá Marreca*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

Moderato $\text{♩} = 80$

Lá vem a Si-nhá Mar-re-ca com seu sa-bu-rá na mão, lá
Lá vem a Si-nhá Mar-re-ca com seu sa-bu-rá na mão, lá

mf *mf*

ff *mf*

Detailed description: This musical score is for the piece 'Lá vem a Sinhá Marreca'. It is in 2/4 time with a tempo of Moderato at 80 beats per minute. The key signature has two sharps (F# and C#). The score consists of three staves: a vocal line (soprano), a vocal line (alto), and a piano accompaniment. The vocal parts enter on the fifth measure with the lyrics 'Lá vem a Si-nhá Mar-re-ca com seu sa-bu-rá na mão, lá'. The piano accompaniment begins with a fortissimo (*ff*) dynamic and transitions to mezzo-forte (*mf*) at the start of the second measure.

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 39: excerto da canção *Esquinado capixaba*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

13

Tra ca tra ca lá lá, tra ca lá tra ca lá, tra ca lá tra ca lá lá, tra ca lá tra ca,
tra ca lá tra ca, lá. Tra ca tra ca lá lá, tra ca lá tra ca lá, tra ca lá tra ca lá lá, tra ca lá tra ca,

3 *3* *3* *3* *3* *3* *3* *3* *3* *3*

Detailed description: This musical score is for the piece 'Esquinado capixaba'. It is in 3/4 time. The score starts at measure 13. The key signature has two sharps (F# and C#). The score consists of three staves: a vocal line (soprano), a vocal line (alto), and a piano accompaniment. The vocal parts feature a repetitive rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often grouped in triplets (marked with a '3'). The piano accompaniment also features triplet patterns in the right hand and eighth notes in the left hand.

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 40: excerto da canção *Ora vamos tirar areia*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

12

mar. A - rei - a, a - rei - a, a - rei - a do fun - do do mar. A - rei - a, a - rei - a, a - rei - a, a - rei - a do fun - do do mar. A - rei - a, a - rei - a

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 41: excerto da canção *Meu navio*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

Allegro $\text{♩} = 110$ *mf*

No al-to mar eu te-nho o meu na- vio eu fui ao

Allegro $\text{♩} = 110$ *mf*

No al-to mar eu te-nho o meu na- vio eu fui ao

Fonte: elaboração do autor.

Nos exemplos musicais 37 a 41 se observam a linguagem tonal e uso dos seguintes ritmos populares brasileiros: modinha brasileira (exemplo musical 37), maxixe (exemplo musical 38), congo (exemplo musical 39), moda de viola (exemplo musical 40) e samba (exemplo musical 41). Todas as obras são vocais e acompanhadas ao piano.

Exemplo musical 42: excerto da canção *Romance de Juliana e dom Jorge*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

Triste $\text{♩} = 60$ *mp*

O que tens ó Ju-li - a - na, que es-tás tão tris-te a cho - rar? Mi-nha

Triste $\text{♩} = 60$ *mp*

O que tens ó Ju-li - a - na, que es-tás tão tris-te a cho - rar? Mi-nha

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 42 o *Romance de Juliana e dom Jorge* foi escrito na linguagem modal. Todos os acordes do acompanhamento são arpejados e possuem sétimas menores. No conteúdo poético, trata-se de um lamento, uma paixão não correspondida.

Exemplo musical 43: excerto da canção *Meu barco é veleiro*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

The musical score for 'Meu barco é veleiro' consists of three staves. The top staff is the vocal line, starting with a treble clef and a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are: 'lei - ro, é ve - lei - ro das on - das do mar, quan - do me lem - bro da ca - si - nha de O - sprechgesang'. The middle staff is the piano accompaniment, starting with a treble clef and a key signature of two flats. It includes dynamic markings 'mf' and 'mp' and the instruction 'canto falado (onda do mar)'. The lyrics are: 'Meu bar - co é ve - lei - ro. das on - das do mar, chu - á, chu - á, chu'. The bottom staff is the piano accompaniment, starting with a bass clef and a key signature of two flats, showing block chords.

Fonte: elaboração do autor.

No exemplo musical 43 a canção foi escrita na linguagem modal e no ritmo de *Reggae*. Todos os acordes do acompanhamento são em blocos. Na segunda voz, último compasso do exemplo musical, observa-se a técnica do canto falado (*sprechgesang*²⁶).

Exemplo musical 44: excerto da canção *Asa branca*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

The musical score for 'Asa branca' features a melody and a percussion accompaniment. The melody is written on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It includes triplets and is accompanied by chords: C, D, D, F#m, G, and Gm. The lyrics are: 'Quan - do o - lhei a ter - ra ar - den - do com a fo - Que bra - sei - ro, que fôr - na - lha nem um A - té mes - mo a a - sa bran - ca ba - teu Ho - je lon - ge mui - tas lé - guas nu - ma Quan - do o ver - de dos seus o - lhos se es - pa -'. The percussion part includes Prato (snare), Caxixi (shaker), Tambor grave (bass drum), and Bloco sonoro (sonorous block), with various rhythmic patterns and triplets.

Fonte: elaboração do autor.

²⁶ O *Sprechgesang* é um estilo de canto/fala que emergiu através das composições de Arnold Schoenberg, que por sua vez foi amadurecido no expressionismo alemão. Uma de suas composições mais importantes em que esse estilo de canto é usado é a obra *Pierrot Lunaire*.

O exemplo musical 44 está na linguagem modal e no ritmo de *Jazz*. O acompanhamento é indicado pela cifragem americana, ou seja, improvisa-se no estilo *Jazz*. Como sugestão percussiva, o arranjo contém os instrumentos bloco sonoro, caxixi, prato e tambor grave.

Exemplo musical 45: excerto da parlenda *Fui passar na pinguelinha*, caderno 17 da série *Obras para a Juventude*

Moderato ♩=80 - 90

The musical score is for the song 'Fui passar na pinguelinha'. It is in 2/4 time and marked 'Moderato' with a tempo of 80-90 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The score consists of four staves: Canto (Vocal), Flauta 1/Instr. mel. (Flute 1/Melodic Instrument), Flauta 2/instr. mel. (Flute 2/Melodic Instrument), and Piano. The vocal line has the lyrics: 'Fui pas - sar na pin - gue - li - nha, chi - ne - li - nho ca - iu do pé. Os pei -'. The piano accompaniment includes American-style chord symbols: G, Am, Bm7/A, G, Am, and D7.

Fonte: elaboração do autor.

O exemplo musical 45, em linguagem tonal, possui acompanhamento no piano (com sugestões de cifras americanas para uso no baixo elétrico, teclado, violão etc). Duas flautas-doce (que podem ser substituídas por outros instrumentos melódicos) foram adicionados ao acompanhamento.

O caderno 18 da série *Obras para a juventude* possui as categorias de linguagem e técnica composicional (tonalismo), tipo de notação (uso de notação convencional) e recursos expressivos (uso de agógica, articulações e dinâmicas). Não se encontram no mesmo as categorias práticas musicais populares e tecnologia. O caderno contém 60 pequenas obras, em linguagem tonal e distribuídas para cinco formações camerísticas diferentes: quarteto de trompas em F#4, quarteto de flautas-doce, quarteto de cordas, quinteto de cordas e orquestra de cordas. São obras que podem ser adaptadas a quaisquer meios sonoros. Deste modo, abaixo demonstra-se a obra *Inverno* transcrita e adaptada a quatro formações diferentes:

Exemplo musical 46: excerto da obra *Inverno*, versão para quarteto de trompas em Fá, caderno 18 da série *Obras para a Juventude*

$\text{♩} = 50$

Horn in F I
p *mf*

Horn in F II
p *mf*

Horn in F III
p *mf*

Horn in F IV
p *mf*

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 47: excerto da obra *Inverno*, versão para quarteto de flautas-doce, caderno 18 da série *Obras para a Juventude*

$\text{♩} = 50$

Soprano Recorder

Alto Recorder

Tenor Recorder

Bass Recorder

Fonte: elaboração do autor.

Exemplo musical 48: excerto da obra *Inverno*, versão para quinteto de cordas ou orquestra de cordas, caderno 18 da série *Obras para a Juventude*

$\text{♩} = 50$

Violin I
p *mf*

Violin II
p *mf*

Viola
p *mf*

Violoncello
p *mf*

Contrabass
p *mf*

Fonte: elaboração do autor.

Nos exemplos musicais 46 ao 48, podemos notar as seguintes adaptações: tonalidades diferentes (Lá menor como tom de efeito Ré menor no exemplo musical 46, Dó menor no exemplo musical 47 e Ré menor no exemplo musical 48). As mudanças de tonalidades foram necessárias para melhor adaptação aos meios sonoros escolhidos; as dinâmicas foram aproveitadas de modo idênticos nos exemplos musicais 46 e 48, porém foram omitidas no exemplo musical 47; e nos exemplos musicais 46 e 47 observam-se somente a articulação *non legato*, enquanto que no exemplo musical 48 utiliza-se de acento, *legato*, *non legato* e trêmulos.

Como diferenciais (em relação aos elementos composicionais encontrados nos materiais para o ensino básico de música analisados no capítulo 3), nossos cadernos dedicados ao ensino básico de música apresentam, além dos elementos já citados dos métodos analisados, o uso de escalas artificiais, modo pentatônico, serialismo, aleatoriedade, progressões harmônicas diferentes do sistema de superposição de intervalo de terças, atividades que envolvem o ensino de português e matemática e diversas obras para serem interpretadas coletivamente, inclusive com coreografias e danças. Todas as obras podem receber acréscimos de instrumentos de percussão e/ou percussão corporal.

Neste capítulo, apresentamos os relatos dos professores participantes na pesquisa, a análise de materiais complementares à construção da série *Obras para a juventude* e alguns aspectos musicais utilizados na elaboração da mesma. Devido à quantidade de obras da série, selecionamos alguns aspectos que consideramos mais importantes, sem, contudo, comprometer o resultado da análise.

CONCLUSÃO

Realizamos esta pesquisa por acreditar que é de suma relevância elaborar obras e atividades para serem utilizadas na Educação Musical em aulas individuais e/ou coletivas, tanto no ensino vocacional quanto no ensino não vocacional.

Utilizamos neste trabalho a pesquisa bibliográfica e o método de pesquisa-ação como auxiliares na elaboração das obras e atividades e para isso destacamos a importância dos autores Fonterrada (2008, 2012), França (2002, 2013), Gohn (2014), Ilari (2012), Mateiro (2012), Paz (2013, 2015), Penna (2008), Salles (2009), Santos (2012), Schafer (1991), Schoenberg (1996, 1999, 2001), Swanwick (2003), Thiollent (2011), Zagonel (2012) e Zamacois (1990). Esses autores serviram para entender o contexto da criação, interpretação e apreciação na Educação Musical, o contexto do ensino da música do século XX aos dias atuais, além de fornecer matéria prima para as nossas obras e atividades, bem como estruturá-las.

O capítulo 1 trouxe um breve relato da história da educação musical brasileira, exposição de algumas ideias sobre o ensino de música no ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, correntes de pensamentos musicais dos séculos XX e XXI, além de discussões teóricas sobre a criação, a interpretação, apreciação musical e cognição musical no contexto educacional. Essa discussão serviu-nos de apoio à elaboração de nossas obras e atividades musicais, pois entendemos que ser amplos e adotar, se possível, o maior número de linguagens, aceitar modificações e adaptações necessárias nas obras e atividades são bons direcionamentos didáticos. Isso possibilita a aplicação em diferentes meios e para diversos públicos nos mais variados contextos. Entender como funciona o processo de acomodação e categorização ajudou-nos na elaboração das obras e atividades em algumas intenções musicais, onde escolhemos elementos musicais para enfatizar determinado texto, elaborar uma determinada ideia instrumental/vocal com propósitos estéticos ou até mesmo para evocar sentimentos (intenções) como tristeza ou alegria.

No capítulo 2, apresentamos conceitos gerais sobre diversos temas que desafiam os professores em sala de aula. Assim, há a exposição de conceitos acerca dos processos de ensino-aprendizagem formal, não formal e informal, tecnologia, o papel das mídias sociais, correntes pedagógicas, diversidade e multiculturalismo. Entender tais desafios foi importante para a elaboração das obras e atividades, pois deste modo a série *Obras para a juventude* foi pensada para ser utilizada nos mais diferentes contextos sociais e práticas de ensino diversas.

Contudo, o educador é livre para eleger suas escolhas pedagógicas, bem como as práticas musicais.

O capítulo 3 apresentou a análise dos seguintes cadernos de atividades, coleções e métodos para o ensino de música: *A dose do dia* de Edna-Mae Burnan, *Ciranda dos dez dedinhos* de Maria Aparecida Vianna e Carmen Xavier, *Leila Fletcher Piano Course* de Leila Fletcher, *Meu piano é divertido* de Alice G. Botelho (todos voltados ao ensino de piano); *Ciranda das Seis Cordas, Iniciação ao Violão* volumes 1 e 2, de Henrique Pinto, *O equilibrista das seis cordas* de Silvana Mariani, *Violão Amigo* volumes 1 e 2 de Turíbio Santos (todos voltados ao ensino de violão); *Da capo* de Joel Barbosa, *Guia prático* de Villa-Lobos (ambos utilizados para o ensino de música de câmara); e *Educação sonora* de Raymond Murray Schafer, *Música em ação* de Bernadete Zagonel e Silvia Luz, *Música na escola* de Adriana Rodrigues Didier, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira, *Sons & expressões* de Adriana Rodrigues Didier, Cecília Conde e Marcos Nogueira e *Trilha da música* de Cecília Cavalieri França (todos voltados ao ensino básico de música). Foi possível extrair, a partir das análises, subsídios para a elaboração e/ou complementação de peças musicais e atividades integrantes na série *Obras para a juventude*, bem como observar lacunas nos métodos citados.

Ainda se tratando dos cadernos de atividades, coleções e métodos citados, observamos que grande parte do material para piano e violão enfatiza quase que exclusivamente o sistema tonal. Verificamos poucos exemplos em linguagem modal nas obras para violão, e nas obras para piano, não encontramos nenhum outro sistema diferente do sistema tonal. Os métodos para piano ou violão citados não contém obras com uso de técnicas composicionais do século XX. Em relação aos recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas), eles não são descritos na totalidade das obras para piano ou violão. Os cadernos de música de câmara contém em grande parte obras tonais e pouquíssimas obras que contenham elementos modais ou técnicas composicionais do século XX. Nos métodos voltados ao ensino básico de música, exceto *paisagem sonora*, raros são os exemplos de modalismos e técnicas composicionais do século XX. Nenhum material citado contém aleatoriedade, minimalismo e serialismo.

No capítulo 4 apresentamos relatos e resultados das experiências de professores selecionados como participantes desta pesquisa, análise de material complementar, além dos elementos composicionais utilizados na elaboração da série *Obras para a juventude*. Os materiais complementares analisados foram os livros *A Rítmica do Brasil* de Eric Carvalho, *500 Canções Brasileiras* de Ermelinda A. Paz, *Curso de Formas Musicales* de Zamacois, *Exercícios preliminares em Contraponto*, *Fundamentos da Composição musical*, *Harmonia*

de Schoenberg, *O Modalismo na Música Brasileira* de Ermelinda A. Paz, e *Villa-Lobos: Processos Compositivos* de Paulo Salles.

Os cadernos de atividades, coleções e métodos analisados, bem como as leituras bibliográficas (incluindo a literatura complementar), fundamentaram nossas obras e atividades em alguns quesitos:

- pensar nas possibilidades de adaptações para atendimento do público-alvo;
- utilização de materiais oriundos da tradição popular brasileira e tradição popular estrangeira;
- uso e aplicação do conceito de *paisagem sonora*;
- entendimento que a Educação Musical pode adotar diversas linguagens e estéticas musicais (por isso, além das que foram encontradas nos cadernos e métodos analisados no capítulo 3, fizemos ampliações);
- o uso da rítmica e sua inclusão na escrita de obras e arranjos, inclusive criando ritmo e melodia para parlendas musicais;
- incentivo ao uso de tecnologias aplicadas à música;
- adoção do conceito de que criação, interpretação e apreciação são complementares e inter-relacionadas. Assim, é possível adotar em toda a série essas práticas, mesmo nas obras escritas para piano, violão ou formações camerísticas e orquestrais (o intérprete pode fazer adaptações, releituras, apreciar musicalmente e entender/categorizar os conteúdos);
- entendimento das questões modais, para a criação de diversas peças de linguagem modal constantes na série *Obras para a juventude*;
- recolhimento de melodias para arranjos e composições musicais; e
- entendimento de técnicas composicionais da primeira metade do século XX e sua aplicação na criação de nossas obras e atividades.

Como diferenciais contidos na série *Obras para a juventude* (em relação aos elementos composicionais encontrados nos materiais analisados no capítulo 3), nossos cadernos apresentam:

- linguagem modal e técnicas composicionais do século XX em muitas obras (uso de escalas artificiais, modo pentatônico, aleatoriedade, minimalismo, serialismo, progressões harmônicas diferentes do sistema de superposição de intervalo de terças, entre outros);

- gêneros da música popular urbana em obras a serem interpretadas e improvisadas (não apenas apreciada ou estudada como gênero teórico);
- uso de *recursos expressivos* em todas as obras, desde a primeira peça de cada caderno;
- músicas coletivas com possibilidades de adaptações para pequeno ou grande grupo com possibilidades de acréscimo de instrumentos de percussão e/ou percussão corporal;
- releituras, incentivo à improvisação e mudanças nas agógicas e dinâmicas em todas as obras;
- amplitude nos meios sonoros (desde instrumento solo à orquestra sinfônica); e
- atividades criativas que trabalham simultaneamente conteúdos das disciplinas de Matemática e Português.

Em nosso trabalho não foi possível contemplar todas as técnicas e movimentos da música de tradição europeia ou da música popular brasileira e estrangeira dos séculos XIX ao XXI. Elaboraões futuras serão feitas para ampliar ainda mais os cadernos da série *Obras para a juventude*.

Inicialmente, não pensamos em fazer ordenaões, pois consideramos que não existe uma obrigatoriedade em se estudar progressivamente os estudos e obras da série. Contudo, em trabalho futuro, esse ordenamento poderá ser feito para auxiliar o professor de música. Neste trabalho, ordenamos somente as obras dos cadernos 1, 9 e 10. Desde modo, fica a critério do professor adotar/escolher a sequência de uso/ensino das obras (inclusive dos cadernos 1, 9 e 10), levando em consideração as particularidades didáticas destinadas a cada aluno.

Em relação aos recursos expressivos (agógicas, articulaões e dinâmicas), achamos importante que eles possam ser disponibilizados desde o início da aprendizagem musical quando o professor verifica tal possibilidade.

Incentiva-se a improvisação utilizando o material das obras ou releitura das obras propostas, além de reformulaões nas agógicas, dinâmicas e outros meios expressivos. A apreciação pode ser conduzida na codificação das técnicas e procedimentos estéticos em cada obra interpretada, além da utilização das obras de compositores diversos (inclusive obras dos alunos) que adotam procedimentos similares.

As obras em linguagem moderna são indicadas após os estudos iniciais nos sistemas tonal/modal. Porém, dependendo do desenvolvimento do aluno e a critério do professor, essas obras podem ser estudadas simultaneamente às tonais/modais.

Reforçando o exposto, as áreas de Educação Musical, bem como a de Práticas interpretativas, serão beneficiadas com as ferramentas constantes no presente trabalho, pois as mesmas contribuem ao cotidiano musical de professores e alunos em diversos meios sonoros, artísticos e sociais. Essas ferramentas, distribuídas em obras e atividades musicais educacionais, contém diversos elementos musicais, tais como: modalismo, tonalismo, paisagem sonora, procedimentos composicionais do séc. XX, notação analógica, notação convencional, tablaturas e cifras alfabéticas, recursos expressivos (agógicas, articulações e dinâmicas), música popular urbana, música de tradição oral brasileira e estrangeira, parlendas, tecnologia musical, criação musical (por meio de oficinas que contemplam inclusive as disciplinas de português e matemática), releituras e incentivo à improvisação.

Por fim, não se deseja que as peças e atividades propostas neste trabalho sejam as únicas a serem praticadas pelo professor, e de forma alguma venham a ser encaradas como imutáveis, sendo importante que o professor utilize além do material proposto, outros repertórios, levando em conta o perfil da turma ou do aluno particular, além dos objetivos a serem alcançados. Deste modo, fica a critério de cada professor escolher e adotar as obras e atividades da série *Obras para a juventude*, adaptando-as se necessário, seguindo a proposta de ensino que achar mais adequada.

REFERÊNCIAS

- ALFONZO, Neila Ruiz; DIDIER, Adriana Rodrigues; SANTOS, Regina Simão; VIEIRA, Eliane Maria. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professoras de música. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, 2012. p. 31- 56.
- ANTUNES Jr, José Antônio Valle; DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco. *Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ARALDI, Juciane. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 121-142.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Joel. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Bombardino*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Clarineta*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Flauta*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Percussão*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Regência*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Saxofone Alto Mi bemol*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Saxofone tenor*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.
- _____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Trombone*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

_____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Trompete*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.

_____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Saxhorn*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

_____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Tuba*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2009.

_____. Da Capo. *Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda: Trompa*. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

BARROS, Rosa; FREIRE, Ricardo Dourado. A improvisação como processo criativo na aprendizagem da clarineta. In: *Anais... X SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS*. Paraíba, 2014.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, jan. /abr. 2012. p. 45-60.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; LEME, Gerson Rios. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007, p. 87-96.

BEYER, Esther. *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido: Volume 1*. São Paulo: Ricordi, 1985.

_____. *Meu piano é divertido: Volume 2*. São Paulo: Ricordi, 1985.

_____. *Meu piano é divertido: Volume 3*. São Paulo: Ricordi, 1985.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: *SOUZA, Jussamara (org.). Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 59-74.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. *PCN - Parâmetros curriculares nacionais em arte*, vol. 6. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. *Parecer 540/77 - Conselho Federal de Educação*. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447/58704>. Acesso em 03 ago 2017.

BURNAM, Edna-Mae. *A dose do dia*. Tradução de Bruno Quaino. Ohio: The Willis Music Co, 1974.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: EDUSP. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana R. Lessa, 1997.

CARVALHO, Eric. *A rítmica do Brasil*. Vitória: Fames, 2013.

CARVALHO, José Jorge. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: *Horizontes Antropológicos*, ano 5, n. 11. Porto Alegre, 1999. p. 53-91.

CHEDIAK, Almir. *Harmonia & improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1986.

CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos; RODRIGUES, Adriana. *Sons & expressões: a música na educação básica*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

CORRÊA, Marcos K. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 13-38.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a educação formal, não formal e informal. In: *Anais... III SIMPOM*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. p. 435-444.

COTA, Denis Martino. *Aplicativos musicais: uma reflexão sobre a inovação na educação musical*. 2016. 134 f. Dissertação de mestrado. UNIRIO, 2016.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multiculturalismo/>. Acesso em: 18 set. 2016.

DIDIER, Adriana Rodrigues; FERNANDES, José Nunes; NOGUEIRA, Marcos. *O uso da voz: música na escola*. Rio de Janeiro: CBM/PMRJ, 2000.

_____. *Instrumentos e expressão sonora: música na escola*. Rio de Janeiro: CBM/PMRJ, 2001.

_____. *Ritmo e movimento: música na escola*. Rio de Janeiro: CBM/PMRJ, 2002.

DUARTE, Mônica. *Música e educação*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FERNANDES, Mariana Aníbal. *O ensino de música no contexto não formal: um projeto desenvolvido na igreja católica do Beato André de Soveral*. 2014. 41f. Monografia (licenciatura em música). UFRN, 2014.

FERNANDES, Tatiana. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 11 abr. 2017.

FIALHO, Vania Malagutti. A formação e a atuação musical mediadas pela televisão. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 97-120.

FIGUEIREDO, Sergio. *A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?*. Revista FAEEBA, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FLETCHER, Leila. *Leila Fletcher Piano Course: Book 1*. NY: Gomery Publishing, 1977.

_____. *Leila Fletcher Piano Course: Book 2*. NY: Gomery Publishing, 1977.

_____. *Leila Fletcher Piano Course: Book 2*. NY: Gomery Publishing, 1984.

_____. *Leila Fletcher Piano Course: Book 3*. NY: Gomery Publishing, 1977.

_____. *Leila Fletcher Piano Course: Book 4*. NY: Gomery Publishing, 1980.

_____. *Leila Fletcher Piano Course: Book 5*. NY: Gomery Publishing, 1982.

FONSECA, Lorayne. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 20 jul. 2017

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-304.

FRANÇA, Cecília Cavaliéri. *Trilha da música: orientações pedagógicas*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

_____. *Trilha da música: volume 1*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

_____. *Trilha da música: volume 2*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

_____. *Trilha da música: volume 3*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

_____. *Trilha da música: volume 4*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

_____. *Trilha da música: volume 5*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavaliéri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, vol. 13, nº21, Rio de Janeiro, 2002. p. 5-41.

FREIRE, Vanda Bellard (org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FREITAS, Débora. *Educação musical formal, não formal e informal: um estudo sobre os processos de ensino da música nas igrejas evangélicas do Rio de Janeiro*. 2008. 37f. Monografia (licenciatura em música). UNIRIO, 2008.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. In: Institut international des droits de l'enfant (IDE). Sion (Suisse). 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GAINZA, Violeta Hemsy. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi, 1983.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista ABEM*, n. 21, mar. 2009, p. 76-83.

GALVÃO, Afonso; LACORTE, Simone. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista ABEM*, n. 17, set. 2007, p. 29-38.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

GOHN, Daniel. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, dez. 2007, p. 161-174.

_____. Tendências na educação a distância: os softwares on-line de música. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, jun. 2010, p. 113-126.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, mar. 2008, p. 113-119.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*, IIª série, n. 1, Lisboa, 2014. p. 35-50.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*, IIª série, n. 1, Lisboa, 2014. p. 35-50.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação Musical através do Teclado*. V.1. 8ª. ed. rev., Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Educação Musical através do Teclado*. V.2. 4ª. ed. rev., Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Educação Musical através do Teclado*. V.3. 2ª. ed. rev., Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Educação Musical através do Teclado*. V.4. 2ª. ed. rev., Rio de Janeiro, 2002.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da música ocidental*. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 1994.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009, p. 213-236.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, nº14, mar. 2006, p. 125-131.

LEPRE, Ricardo. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 16 maio 2016.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUZ, Silvia; ZAGONEL, Bernadete. *Música em ação*: volume 1. Curitiba: Ludo, 2012.

_____. *Música em ação*: volume 2. Curitiba: Ludo, 2012.

_____. *Música em ação*: volume 3. Curitiba: Ludo, 2012.

_____. *Música em ação*: volume 4. Curitiba: Ludo, 2012.

MARIANI, Silvana. A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25- 54.

_____. *O equilibrista das seis cordas*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

MATEIRO, Teresa. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 243- 274.

MATOS, Cristiano. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 18 jun. 2017.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

NAKANO, Davi. A produção independente e a desverticalização da cadeia produtiva da música. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 3, 2010, p. 627-638.

OLMO, Wilson. *A influência da arte musical no comportamento infantil*. Vitória: Fames, 2014.

PAZ, Ermelinda A. *500 canções brasileiras*. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 2015.

_____. *O modalismo na música brasileira*. Brasília: Musimed, 2002.

_____. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*, 2 ed. Brasília: Editora Musimed, 2013.

PENNA, Maura. *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, 35-43, mar. 2006.

_____. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PERSICHETTI, Vicente. *Armonia del siglo XX*. Madrid: Real Musical, 1985.

PINTO, Henrique. *Ciranda das 6 cordas: iniciação infantil*. São Paulo: Vitale, 1985.

_____. *Iniciação ao violão: volume 1*. São Paulo: Ricordi, 1978.

_____. *Iniciação ao violão: volume 2*. São Paulo: Ricordi, 1999.

PRIOLLI, Maria Luiza. *Harmonia: Da concepção básica à contemporânea*. Vol. I. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1979.

_____. *Harmonia: Da concepção básica à contemporânea*. Vol. II. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1987.

_____. *Princípios básicos da música para a juventude*. Vol. I. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 2006.

_____. *Princípios básicos da música para a juventude*. Vol. II. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1996.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da Abem*, v.20, n. 29, Londrina, jul/dez 2012, p. 23-38.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 75-96.

RICCIO, Maxwell Oliveira de Almeida. *O violão entrou na roda: um guia para professores e alunos*. 2017, 12f. PROEMUS. UNIRIO, 2017.

SALLES, Paulo de Tarso. *Teoria dos conjuntos: apontamentos*. São Paulo: CMU/ECA-USP. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/15145/mod_resource/content/1/Teoria%20dos%20Conjuntos%20apontamentos%20%28SALLES%202008%29.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. *Villa-Lobos: Processos composicionais*. Campinas: Unicamp, 2009.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. Belo Horizonte: *Revista Acadêmica de Música*, n. 13, 2006. Disponível em:
<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SANTOS, Antônio Raimundo. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de estudos*. Educação Musical, nº2, São Paulo: Atravez, 1991. p. 1-14.

SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

_____. Repensando o ensino da música. *Cadernos de Estudos*. Educação Musical, nº1, São Paulo: Atravez, 1990. p. 31-52.

SANTOS, Turíbio. *Violão amigo: cantigas de roda do Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. *Violão amigo: obras brasileiras para violão, vol.2*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SCHAFER, Murray. *Educação Sonora*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHOENBERG, Arnold. *Exercícios preliminares em contraponto*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

_____. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 1999.

SILVA, Helena Lopes. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 39-58.

SILVA, Katia Sirlene de Moraes Duarte da; HARTMANN, Ernesto. A implantação da música na rede pública de São Mateus-ES, relato de descobertas e fundamentos teóricos. *Revista A tempo*, nº5. Vitória: FAMES, 2014. p. 11-27.

SILVA, Levi Leonido. A improvisação musical. *Sinfonia Virtual*, nº06. Argentina, 2008. Disponível em: < http://www.sinfoniavirtual.com/revista/006/a_improvisacao_musical.php>. Acesso em: 01 mar. 2016.

SILVA, Paulo. *Curso de contraponto*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs & cia, 1938.

_____. *Manual de harmonia*. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs & cia, 1937.

SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOARES, Bruno. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 19 maio 2017.

SOUZA, Jussamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, n. 16, mar. 2007, p. 75-82.

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

THIOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2013.

VAGO, Fernando. *Arranjos didáticos de música da tradição oral para Piano Complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de Música do Espírito Santo*. 2017, 370f. Tese (Doutorado em educação musical). UNIRIO, 2017.

VIANA, Ana Célia de Lima. Formação e atuação profissional na área da educação musical especial. *Revista A tempo*, nº7. Vitória: FAMES, 2015. p. 83-95.

VIANNA, Aparecida; XAVIER, Carmen. *Ciranda dos dez dedinhos*. São Paulo: Ricordi, 1953.

VIDIGAL, Anna. *Entrevista* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 27 maio 2016.

_____. *Relato de experiência* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcelorauta@gmail.com> em 28 abr. 2016.

VIEIRA, Eliane Maria. Histórias de inclusão: o grupo bigbanda na escola Senador Corrêa e o programa de rádio na APAE de Rio Pomba. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.).

Música, cultura e educação: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulinas, 2012. p. 59-106.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático para a educação artística e musical*, 1º volume, separata com textos e pesquisa por: LAGO, Manuel Corrêa do; BARBOSA, Maria Clara; BARBOZA, Sérgio. Rio de Janeiro: ABM/FUNARTE, 2009.

_____. *Guia prático para a educação artística e musical*, 1º volume, caderno 1 com textos e pesquisa por: LAGO, Manuel Corrêa do; BARBOSA, Maria Clara; BARBOZA, Sérgio. Rio de Janeiro: ABM/FUNARTE, 2009.

_____. *Guia prático para a educação artística e musical*, 1º volume, caderno 2 com textos e pesquisa por: LAGO, Manuel Corrêa do; BARBOSA, Maria Clara; BARBOZA, Sérgio. Rio de Janeiro: ABM/FUNARTE, 2009.

_____. *Guia prático para a educação artística e musical*, 1º volume, caderno 3 com textos e pesquisa por: LAGO, Manuel Corrêa do; BARBOSA, Maria Clara; BARBOZA, Sérgio. Rio de Janeiro: ABM/FUNARTE, 2009.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, n. 13, set. 2005, p. 39-48.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula.* Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZAGONEL, Bernadete; CHIAMULERA, Salete. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea segundo H. J. Koellreutter.* Porto Alegre: Movimento, 1985.

ZAMACOIS, Joaquin. *Curso de formas musicales.* Madrid: Editorial labor, 1990.

ZORZETTI, Denise. *Proposta de repertório de música brasileira para os níveis introdutório e elementar a partir da análise crítica de três métodos de ensino do piano.* 2010, 296f. Tese (Doutorado em educação musical). UNIRIO, 2010.

APÊNDICE A – Descrição de conteúdos encontrados nos cadernos e métodos

ENSINO DE PIANO

➤ Método *A dose do dia*

O método se divide em 5 grupos e os conteúdos são os seguintes:

Grupo 1: Notas Lá² a Mi³ usando as articulações *legato* e *stacatto*. Os estudos inicialmente intercalam as mãos direita e esquerda e imediatamente após as mãos executam simultaneamente. As figuras rítmicas usadas são semibreve, mínima e semínima em compassos simples (p. 7-10).

Grupo 2: Notas para Fá² a Sol³, além de utilizar as mesmas articulações e figuras rítmicas do grupo 1 (p. 11-14).

Grupo 3: Uso de técnica de saltos, acordes maiores presos e arpejados, escalas incompletas e acréscimo da figura de mínima pontuada (p. 15-18).

Grupo 4: Acordes menores presos ou arpejados, escalas incompletas, saltos e cruzamento de braços, cromatismos e passagem do polegar na mesma nota (p. 19-24).

Grupo 5: Explora os conteúdos anteriores, escalas completas divididas entre as mãos (4 notas para cada mão) e a figura de colcheia (p. 23-26).

➤ Método *Ciranda dos dez dedinhos*

O método apresenta os seguintes conteúdos:

Peças que usam as notas Sol² a Sol³ intercalando as mãos direita e esquerda (p. 2-8); peças que usam as notas Dó² a Dó⁴ intercalando as mãos direita e esquerda (p. 9-12); ligaduras de prolongação e mãos tocando simultaneamente (p. 13); notas Fá#², Fá#³, Sol#² e uso das mãos intercaladas (p. 14-15); peça à duas vozes cuja melodia está na mão esquerda (p. 16). notas Sib² e Sib³ (p. 17-18); peça com uso de bicordes na mão esquerda e acompanhamento do professor em arranjo já escrito (p. 20-21); peça com paralelismos de 3^a (p. 23); 2 peças com acompanhamento de acordes parados, onde na primeira o acompanhamento está na mão esquerda e na segunda está na mão direita (p. 24-25); peças com cromatismos (p. 26-27); síncope de colcheia, semínima e colcheia (p. 28-29); melodia dada para o aluno criar os acordes (p. 30); figuras de colcheia pontuada e semicolcheia, além de pausas (p. 31); escala de dó maior nas mãos direita e esquerda (p. 34-35). Figura de semínima pontuada (p. 39); articulação de *legato* e *stacatto* (p. 42); sinais de repetição e D.C. ao fim (p. 46); acentos como articulação e sínopes de semicolcheia, colcheia e semicolcheia (p. 47).

➤ Método *Leila Fletcher Piano Course*

O volume 1 possui os seguintes conteúdos: Nome das notas, como se escreve música na pauta, claves, valores rítmicos de semibreve, mínima, mínima pontuada, semínima, compassos binário, ternário, quaternário simples, posição das mãos e dedilhados (p. 6-9); notas Lá² a Mi³ em graus conjuntos e pequenos saltos intercalados entre as mãos direita e esquerda (p. 11-15); notas Sol² a Fá³ em graus conjuntos e pequenos saltos intercalados entre as mãos direita e esquerda (p. 16-21); notas Fá² e Sol³ (p. 22-23); *stacatto* como articulação peças com pequenas passagens que utilizam as duas mãos simultâneas (p. 24-26); nota Fá^{#3}, escala de Sol maior dividida entre as mãos (4 notas para cada mão) e bicordes (p. 27-30); figura de colcheia e nota Sib² (p. 31-34); acento, tenuto e ligaduras como articulações (p. 35-38); Peças com melodia na mão esquerda e acompanhamento na mão direita, escalas divididas entre as mãos e acordes arpejados (p. 40-44); peça com paralelismos de 6^a (p. 45); cromatismo (p. 46); dobramento em oitavas justas usando as duas mãos – uma nota para cada mão (p. 47); peças com melodia na mão direita e acompanhamento arpejado na mão esquerda (p. 48-49); escalas divididas entre as mãos (p. 50); cruzamento de mãos (p. 51); peça em Mib menor e saltos de oitavas (p. 54-55).

O volume 2 inicia imediatamente nas atividades e peças sem nenhuma parte introdutória ou técnica e possui os seguintes conteúdos: Notas Dó² e Sol³ e sinal de crescendo (p. 2-6); peça em Dó menor com bicordes na mão esquerda (p. 7); peças com paralelismos de 3^a e 6^a (p. 8-9); estudo das escalas de C, F, G e D com as notas divididas entre as mãos (p. 10); escala cromática universal – sobe com sustenidos e desce com bemóis (p. 11); notas Lá³ a Ré⁴ e apojeturas (p. 12-14); peça com acordes parados e arpejados (p. 15); peças com *stacatto* (p. 16-17); dinâmicas, agógicas e aplicações em peças (p. 18-21); formas de fraseados musicais, conclusão de frases, sinais de repetição, casas de primeira e segunda vez e D.C. (p. 22-27); crescendo e decrescendo (p. 28); escalas de C, G, D, A, F, Bb completas em ambas as mãos (p. 31-32); pedal de sustentação (p. 36); peças contendo todos os conteúdos estudados (p. 37-43); transposição (p. 44-46); figuras de semínima pontuada e tercina de colcheias (p. 47-52).

O volume 3, em sua maioria, são obras de compositores europeus. Todas as obras deste álbum possuem dinâmicas e poucos conteúdos técnicos ou teóricos são explicados. Eilos: peças com revisão dos conteúdos aprendidos nos volumes anteriores (p. 3-9); compasso 6/8 (p. 10); construção de escalas maiores e menores, intervalos maiores, menores e justos, tríades formadas nos graus das escalas maiores, ciclo das quintas e inversão de acordes (p. 16-

19); figura de semicolcheia (p. 21); pedal *una corda* (p. 25); ritmo sincopado (p. 31); agógicas e dinâmicas (p. 49).

O volume 4 consiste em uma coletânea de obras de compositores diversos. Contudo, entre as páginas 46 e 50 há explicações teóricas de escalas relativas maiores e menores, construção de escalas menores harmônicas, tríades maiores e menores, acordes de 7ª da dominante, inversões dos acordes e progressões cadenciais. Ao final do volume encontra-se glossário de termos musicais mais usados.

Os volumes 5 e 6 da série são coletâneas de obras e estudos de compositores diversos e não contém nenhuma explicação técnica ou teórica. Ao final do volume encontra-se glossário de termos musicais mais usados.

➤ *Método Meu piano é divertido*

Os conteúdos encontrados em cada volume da série são:

Volume 1: Orientações aos professores (p. 5); divisão do piano (Dó3), pauta e claves (p. 6-7); nota Dó3 e peças usando as mãos intercaladas (p. 8); nota Ré3 e peças usando as mãos intercaladas (p. 9); nota Si2 e peças usando as mãos intercaladas (p. 11); peças com uso das mãos simultaneamente (p. 15); nota Mi3 (p. 16); ponto de aumento, figuras rítmicas (semibreve, mínima e semibreve pontuada) e suas pausas correspondentes (p. 17); nota Lá2 (p. 19); figura de semínima e sua pausa correspondente, compassos simples binário, ternário e quaternário (p. 21-24); nota Fá3 (p. 25); *stacatto* como articulação (p. 27); nota Sol2 (p. 28); ligadura de prolongação (p. 40); bicordes e arpejos (p. 41); figura de colcheia e sua pausa correspondente (p.42); nota Fá2 (p. 45); bemol e a nota Sib2 (p. 47); nota Mib3 (p. 51); nota Dó2 e acompanhamento em bicordes (p. 54); peça em Dó menor (p. 55); cromatismos (p. 56); nota Mi2, saltos e paralelismos de 6ª (p. 57); acordes arpejados (p. 58); nota Ré2 e dinâmicas (p. 60-61); compasso 6/8 (p. 63); nota Dó4 (p. 65); cruzamento de mãos (p. 66); nota Ré2 (p. 71); escala de Dó maior (p. 73); sinais de repetição e casas de primeira e segunda vez (p. 75); bequadro (p. 78); nota Si3 (p. 80); acordes parados na mão esquerda (p. 82-85); figura de semínima pontuada (p. 86); todas as escalas maiores seguindo o ciclo das quintas (p. 89-90); compasso 3/8 (p. 93).

Volume 2: É uma coletânea de peças, mas apresenta ainda poucos conteúdos, tais como, peças com arpejos no acompanhamento (p. 8-9); nota Ré4 e peças com arpejos (p. 10-13); nota Mi4, saltos de 6ª e 9ª (p. 14-25); nota Si1 (p. 26); correspondência entre as figuras e unidades de tempo (p. 29); quiáltera de colcheia (p. 34); nota Lá1 (p. 36); D.C ao fim (p. 42); nota Sol4 (p. 56).

ENSINO DE VIOLÃO

➤ Método *Ciranda das seis cordas*

Está dividido como segue:

Introdução das figuras rítmicas de mínima e semínima, além das notas mi, fá e sol da 1ª corda (p. 11-19); aprendizado e aplicação da nota Si da 2ª corda solta (p. 20-22); aprendizado e aplicação da nota Dó da 2ª corda (p. 22-24); nota Ré da 2ª corda (p. 25-30); ensino da figura rítmica de colcheia (p. 31); aprendizado e aplicação da nota Sol da 3ª corda solta (p. 34-35); nota Lá da 3ª corda (p. 36-45); nota Lá da 5ª corda solta (p. 46-50); nota Ré da 4ª corda solta (p. 51-54); nota Mi da 6ª corda solta (p. 55-59); nota Sol# da 3ª corda (p. 60-64); nota Dó# da 2ª corda (p. 65-69); aplicação de exercícios e peças à duas vozes (p. 70-75); aplicação de exercícios e peças com uso de acordes (p. 76-78); aprendizado e aplicação da nota Mi da 4ª corda e retorno às atividades a uma só voz (p. 79-85); nota Si da 5ª corda (p. 86-89); nota Dó da 5ª corda (p. 90-91); aplicação de exercícios e peças à duas vozes (p. 92-97); aprendizado e aplicação da nota Sol da 6ª corda (p. 98-103); nota Fá da 6ª corda (p. 104-107).

➤ Método *Iniciação ao violão*

Verifica-se os seguintes conteúdos: exercícios de cordas soltas (p. 17-22); explicação sobre a mão esquerda (p. 23-24); aprendizado e aplicação das notas Fá e Sol da 6ª corda, notas Si e Dó da 5ª corda, notas Mi e Fá da 4ª corda (p. 25-29); notas Lá da 3ª corda, notas Dó e Ré da 2ª corda, notas Fá e Sol da 1ª corda (p. 29-31); notas cromáticas (p.32-33). Na segunda parte encontra-se pequenas obras contendo todas as notas aprendidas (p. 34-44) e explicação sobre pestanas e a técnica de ligados (p. 45-46). Na terceira parte do método há uma coletânea de obras de compositores diversos aplicando-se todas as notas e conceitos técnicos estudados no método.

O segundo volume é apenas um complemento ao volume 1, conforme se observa nas palavras do autor: “venho elaborando a ideia de complementar meu primeiro livro de iniciação ao violão com obras de nível técnico e compreensão musicais semelhantes” (PINTO, 1999, p. 6). Desde modo, destaca-se que o volume 2 apresenta apenas uma coletânea de obras de diversos autores.

➤ Método *O equilibrista das seis cordas*

Abaixo é descrita cada parte individualmente:

Parte 1: qual a melhor forma de segurar o violão; toque com o polegar, partes do violão; toque com apoio; e exercícios de pulsação (p. 20-33).

Parte 2: trabalha figuras rítmicas e suas pausas correspondentes; compassos binário, ternário e quaternário simples (semínima como unidade); leitura de notas, claves, pauta e exercícios de escrita (p. 34-46).

Parte 3: apresenta exercícios em cordas soltas a um e dois violões, além de sugerir que os alunos criem composições próprias usando cordas soltas; pequenas obras da autora para dois violões usando cordas soltas e a nota Lá³ presa; ensino das notas D⁴ e Ré⁴ presas; ensino de sons diferentes no violão, tais como *glissandos*, *pizzicato* alla Bártok, sons que imitam vento soprando e tambora (percussão no instrumento); músicas folclóricas aplicadas a dois e três violões; estudo de timbres e intensidade (*f* e *P*); estudo da escala de Dó maior e exercícios (p. 47-76).

Parte 4: explica acordes e cifras (A, B, C, D, E, F, G) e como acompanhar obras musicais cifradas (p. 77-99).

Parte 5: demonstra como realizar as escalas de Ré maior, Fá maior, Lá maior, Mi maior e aplicações práticas em obras musicais; incentiva os alunos a tirarem música de ouvido e completarem trechos pré-determinados das canções da tradição oral *eu sou pobre*, *capelinha de melão* e *atirei um pau no gato*, entre outras (p. 100-114).

Parte 6: Seção destinada ao professor, onde a autora faz sugestões didáticas para o melhor uso do método (p. 115 ao fim).

➤ *Álbum Violão amigo*

Idealizado por Turíbio Santos, a coleção *Violão Amigo: Cantigas de roda do Brasil e Obras brasileiras para violão* é descrita pelo autor da seguinte maneira: “este álbum pretende fornecer aos professores e alunos de violão uma iniciação brasileira ao instrumento” (SANTOS, 2002, p. 4). Deste modo, todo o conteúdo do volume 1 são arranjos do autor sobre canções oriundas da tradição oral brasileira. Após uma breve explicação sobre o esquema do violão, cordas soltas, notas em suas respectivas casas e dedilhados das mãos direita e esquerda (p. 6-7), o autor inicia a exposição de seus arranjos no total de 20 e ao final faz sugestões complementares da literatura musical para o estudo do instrumento (p. 10-47).

O volume 2 não contém nenhum arranjo ou obra de Turíbio Santos. O mesmo apenas catalogou, revisou e fez a digitação de algumas obras. Os compositores contidos no volume 2 são: Carlos Gomes, Edino Krieger, Nicanor Teixeira e Sérgio Barboza. Este volume é uma coletânea de peças avulsas dos compositores citados.

ENSINO DE MÚSICA DE CÂMARA

➤ Método *Da capo*

Na indicação do conteúdo pertencente a cada seção abaixo, adota-se como referência as páginas de cada volume secundário (livro do aluno), pois em todos eles os conteúdos e as páginas são as mesmas.

A seção 1 trabalha os seguintes conteúdos: quadro de dedilhados (p. 2); claves, compassos, figuras de semibreve, mínima e suas pausas correspondentes (p. 3); barra de compasso e barra final (p. 4); pauta, sinal de respiração, figura de semínima e pausa de semínima (p. 6); ligadura de expressão, anacruse e agógica (p. 7); anacruse e sinal de repetição (p. 8); sinal de repetição e agógica (p. 9).

A seção 2 trabalha os seguintes conteúdos: ponto de aumento, armadura com bemol e ligadura de prolongação (p. 10); compassos de espera (p. 11); cânone e figura de colcheia (p. 12); armadura com sustenido, bequadro e agógica (p. 13); dinâmica *p*, *f* e fermata (p. 14); pausa de colcheia, casas de primeira e segunda vez (p. 15); crescendo e decrescendo (p. 16); dinâmica *mf* e semínima pontuada (p. 17); articulação de acento e agógica (p. 18); pausa de colcheia (p.19).

A seção 3 trabalha os seguintes conteúdos: abreviatura e repetição de notas (p. 20); articulação de *stacatto* (p. 24); D.C. ao fim (p. 26); D.S. ao fim (p.27). Ao final do livro há exercícios complementares e grafia padrão da regência dos compassos 2/4, 3/4 e 4/4.

➤ Coleção didática *Guia Prático*

Com respeito à estruturação do volume 1, o *Guia Prático* possui 137 arranjos (todos de músicas oriundas da tradição oral brasileira) compostos entre 1932 e 1936. O volume contém 58 arranjos à *cappella* distribuídos da seguinte maneira: uma voz (4 arranjos), duas vozes (41 arranjos), três vozes (10 arranjos) e quatro vozes (3 arranjos) e 79 arranjos para coro com acompanhamento distribuídos do seguinte modo: uma voz (57 arranjos), duas vozes (15 arranjos) e três vozes (7 arranjos).

Na *Separata* do *Guia Prático* (LAGO; BARBOSA; BARBOZA, 2009) encontramos os seguintes critérios adotados por Villa-Lobos na classificação dos arranjos:

1 - A Harmonização: Clássico tradicional, Moderno, Popular nacional e Combinações híbridas; 2 – Caráter/gênero: Europeu, Misto nacional ao estrangeiro e Regional. Por Caráter/Gênero dentro das classificações, entende-se: Europeu (berceuse, marcha, minueto, tarantella, barcarola), Misto nacional ao estrangeiro: danças europeias aculturadas pela música

popular urbana (polca, habanera, mazurca, valsa, quadrilha, xote) e Regional (embolada, coco, coco-canção, samba do norte, samba sertanejo, samba-canção, marcha-rondó, lundu, batuque e catira).

ENSINO BÁSICO DE MÚSICA

➤ Caderno de atividades *Educação Sonora*

Com relação às atividades, as mesmas foram divididas analiticamente em dez categorias de exercícios, a saber: 1 – ouvir os sons (p. 1-28); 2 – imitar os sons com a voz, além de uso de objetos sonoros e palavras (p. 29-39); 3 – associar sons a cores, imagens, formas geométricas e texturas (p. 40-42); 4 – imitar os sons somente com vozes em exercícios e composições musicais (p. 43-59); 5 – atividades de improvisação (p. 60-62); 6 – *ecologia acústica* e discussão sobre os sons (p. 63-66); 7 – registro e manipulação dos sons e do silêncio (p. 67-74); 8 – arquivo sonoro histórico e exercícios de memória auditiva (p. 75-84); 9 – discussão sobre ruídos e legislação (p. 85-87); e 10 – *paisagem sonora* e estética (p. 88-100).

➤ Coleção didática *Música em Ação*

No volume 1 da série *Música em Ação* (LUZ; ZAGONEL, 2012) destacamos as seguintes atividades ou conteúdos de notações alternativas: *Montanhas sonoras* que trabalha com partitura não convencional, gráfica, cujo intuito é trabalhar noções de grave e agudo (p. 48-50); desenhos para representação de um som (p. 54) e criar partituras com desenhos e reproduzir sons usando papel ou plástico (p. 81).

Com respeito à construção de instrumentos, no volume 1, destaca-se a produção de pandeiro (p. 60), clavas (p. 88), ganzá e reco-reco (p. 95). Há ainda os conteúdos focados para a apreciação da música eletroacústica (p. 79) e os *Sons da Cidade* (p. 75) – uma atividade de paisagem sonora, mas a autora não menciona esse conceito schafferiano. Com relação às manifestações populares e música popular, esse volume apresenta a Bossa nova (p. 36) e o Samba (p. 60).

No volume 2 da série *Música em Ação* (LUZ; ZAGONEL, 2012) há destaque para as manifestações populares da atualidade, tais como o Rap e Hip-hop (p. 26), Dubstep beatboxers que segundo a classificação das autoras “são artistas que imitam sons eletrônicos, efeitos produzidos por DJ’s, instrumentos, e outros mais, somente com a voz, ou seja, eles fazem uma verdadeira percussão vocal” (LUZ; ZAGONEL, 2012, p. 30), além de fornecer

informação e apreciação dos gêneros populares brasileiros lundu, modinha, choro, marchinha de carnaval, seresta, baião, valsa e frevo (p. 70-79).

No quesito criação, o volume 2 tem as propostas de arranjos sobre músicas existentes, como por exemplo, aproveitar a melodia da tocata *Trenzinho do caipira* da *Bachianas Brasileiras nº2* de Villa-Lobos e propor novo arranjo (p. 44-47) e usar o sistema de notação contemporânea da obra *La vache* de Victor Flusser para criar novas obras (p. 84-88). Como notação alternativa, o volume sugere criar partituras utilizando-se de sons onomatopaicos e desenhos em quadrinhos (p. 56-60). Com relação à notação convencional (p. 36-43), o volume apresenta o conteúdo de canto gregoriano e demonstra as notas musicais na pauta (clave de sol e as notas dó3 a dó4 ascendente e descendente) e as figuras musicais extraídas de *Marcha soldado* (mínima, semínima pontuada, semínima e colcheia). Com relação à construção de instrumentos, o instrumento do volume é o berrante (p. 81).

No volume 3 da série *Música em Ação* (LUZ; ZAGONEL, 2012) a ênfase recai sobre ritmos e percussão, onde podemos destacar a percussão de copos usando a parlenda *Adoletá* (p. 32), prosódia e ritmo musical das palavras (p. 98), música minimalista e *performance* através de ostinatos rítmicos e melódicos (p. 104-114). O volume apresenta ainda *uma viagem pelo mundo* (p. 52-59) com a apresentação de músicas oriundas da tradição oral brasileira, Estados Unidos, Israel, México e Japão. Com relação à notação musical, propõe uma partitura gráfica para a *Primavera* de Vivaldi.

Com relação à criação musical, no volume 3, destacam-se as atividades de *música e emoção* (p. 73-79), cujo intuito é criar uma *soundtrack* para cenas de teatro ou filmes e “desconstruindo músicas, cujo intuito é mudar certas partes da música ou a música inteira, ou ainda inventar outras maneiras de interferir para modificar a música” (LUZ; ZAGONEL, 2012, p. 94-95). Na construção de instrumentos musicais, as autoras deixam livre para que o aluno invente seu próprio instrumento com os materiais que achar pertinente (p. 60).

No volume 4 da série *Música em Ação* (LUZ; ZAGONEL, 2012) se destaca a música popular internacional e a improvisação. Assim, mencionamos o *Beatbox*, *Bebop*, *Big band*, *Blues*, *Cool*, *Dixeland*, *Free jazz*, *Fusion jazz*, *Jazz*, *Negro Spiritual*, *Ragtime* e *Soul*, (p. 30-43). Com relação à música popular brasileira o volume apresenta a música dos anos 1960 – Canção de Protesto, Jovem Guarda, Tropicália e os compositores Caetano Veloso, Chico Buarque, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Júlio Medaglia e Roberto Carlos (p. 72-77).

Com relação à criação musical, o volume 4 apresenta atividades de imitação aos DJ's (p. 54), *Ligue o celular!* (p. 80), cujo objetivo é criar usando o celular, *música com efeito* (p. 86), criação musical através de softwares (editores de partituras, sequenciadores, *samplers*,

filtros de áudios e sintetizadores), além de uma composição coletiva e livre (p. 110). Tratando-se de *performance*, o volume sugere atividades de percussão corporal (p. 102). Não há neste volume a atividade de construção de instrumentos.

Esses volumes apresentados (1 a 4) possuem CD com todas as músicas e material de apoio (figuras destacáveis para jogos e colagem). Em toda a série, a escrita convencional de ritmos e notas é ensinada apenas uma vez, no segundo volume, capítulo 3 (p. 36-43). Mas, exemplos musicais com partituras convencionais aparecem também no volume três (p. 70) – um excerto da melodia da *Primavera* de Vivaldi; no volume três (p. 86) – um excerto do *Motet em ré menor* de Gilberto Mendes e no volume 4 (p. 98) – um excerto do solo de fagote do início da *Sagração da Primavera* de Stravinsky e *Augúrios primaveris* também da *Sagração da primavera* de Stravinsky.

- Coleção didática *Música na Escola*: um projeto de educação musical para professores alfabetizadores

O volume 1 (2000), intitulado *O uso da voz*, enfatiza questões sobre ruídos e seus usos musicais e não musicais, poluição sonora, o funcionamento do aparelho respiratório, do aparelho fonador e das cavidades de ressonância, bem como fazer um melhor uso desses aparelhos.

Como atividades didáticas, no volume 1 podemos destacar o encorajamento para descobrir novos sons utilizando a boca e o nariz (p. 52), trabalhar timbricamente a voz usando expressões de alegria, tristeza etc (p. 54), cantar com as crianças canções oriundas da tradição oral brasileira, cantigas de ninar, cantos de trabalho, pregões ouvidos nas ruas e nas feiras (p. 58), encher objetos com água e explorar o som pelas ressonâncias (p. 59), trabalhar altura grave, médio e agudo com a voz e representar graficamente os contornos melódicos (p. 60), desenhar gráficos e trabalhar ritmos longos e curtos (p. 71), trabalhar intensidades em músicas conhecidas (p. 76), exercícios de técnica vocal (p. 79-84) etc.

O volume 2 (2001) intitulado *Instrumentos e expressão sonora* dá ênfase sobremaneira à construção de instrumentos para o uso musical. Assim, todo o conteúdo voltado para o som e suas propriedades (ondas, propagação, intensidade, altura, movimento melódico etc.) é realizado com materiais comuns e instrumentos construídos. Encontra-se também o ensino da escala de dó maior em instrumentos convencionais como a flauta doce soprano, o piano e o violão (p. 58-60).

Entre as páginas 70 e 96, o volume 2 apresenta as maneiras de se construir os seguintes instrumentos alternativos: contrabaixo, cítara, violoncelo, banjo, violão, flauta de

pã, flauta transversa, garrafas sonoras, mangueira sonora, flauta doce, saxofone, kalimba, xilofone, baquetas, reco-reco, chocalhos, pau-de-chuva, metalofone, tubofone, maraca, tambores e trompete de mangueira.

Com relação à apreciação musical, há no volume 2 uma atividade para se perceber a estrutura musical de um choro (p. 97-99). Tratando-se criação musical, o volume apresenta uma atividade de criação utilizando parlenda, onde se é possível trabalhar células rítmicas e melódicas, temas, acordes, métrica, efeitos vocais etc. (p. 100-102) e ao final do volume, a última unidade (p. 103-108) demonstra como ler uma partitura de quinteto de sopros e seus elementos musicais por meio da música *Marcha em volta da mesa* de Raphael Baptista, composta a partir da melodia de *Marcha soldado*.

O volume 3 (2002) intitulado *Ritmo e movimento* é inteiramente construído para as questões rítmicas e suas aplicações. Nele encontramos influências dos conceitos de Jacques Dalcroze e Gazzi de Sá: há ênfase sobre o movimento e padrões métricos, gestos percussivos no corpo, uso de parlendas e sua prosódia rítmica e o método de silabação de Gazzi de Sá.

As atividades do volume 3 estão estruturadas em três eixos norteadores: o primeiro se refere ao pulso (p. 19-27) e ao pulso e notação (p. 28-32); o segundo à métrica (p. 33-40), ao ritmo da palavra (p. 41-60) e a silabação de Gazzi de Sá (p. 61-68); e o terceiro trabalha ostinatos rítmicos (p. 69-74) e a prática de estruturas (p. 75-96).

➤ Coleção didática *Sons & Expressão*

A coleção *Sons & expressões* é uma versão melhorada e ampliada da coleção *Música na escola*. Como novidades a coleção inclui músicas em linguagem modal, músicas populares urbanas e uso de recursos tecnológicos.

➤ Coleção didática *Trilha da Música*

No volume 1 da Coleção *Trilha da Música* podemos destacar as seguintes atividades ou ênfases:

O capítulo 1 (p. 10-23) possui elementos sensoriais e lúdicos, a notação musical é mediada por onomatopeias, sendo empregadas em áudio-partituras com grafia analógica remetendo à duração, à intensidade, além de abordar aspectos de texturas e timbres. Na parte final do capítulo há atividade de construção de instrumentos.

O capítulo 2 (p. 26-37) descreve uma história (áudio-partitura) em que há alternância de diferentes timbres, ritmos, articulações e alturas. A notação é desenvolvida por meio de grafias analógicas e nomes das notas musicais.

O capítulo 3 (p. 40-53) dá ênfase ao pulso e ao compasso, trabalha a canção *Valsa da aranha* de Cecília Cavalieri França, em compasso ternário, além de aspectos formais. Como tema transversal, o capítulo propõe discussões sobre a educação ambiental.

O capítulo 4 (p. 56-69) trabalha a canção *O palhaço e a bailarina* de Cecília Cavalieri França e o balé *O lago dos cisnes* de Tchaikovsky, explorando nas obras a expressividade. A percepção da forma se consolida pela percepção da mudança de andamento, altura, ritmo, articulação e timbres. A notação musical é abordada por meio de notação analógica e do contorno melódico das frases. Há incentivo à expressão corporal e às artes cênicas.

No volume 2 se destaca:

O capítulo 1 (p. 11-17) trabalha musicalmente histórias em quadrinhos e nela se estuda estrutura, argumento, enredo, desenvolvimento, ponto culminante, tensão e relaxamento, surpresa, mudança súbita e repouso.

O capítulo 2 (p. 19-27) aborda a intensidade do som, bem como trabalha a conscientização das crianças quanto aos problemas causados pela exposição excessiva a ruídos.

O capítulo 3 (p. 29-37) propõe a construção de instrumentos com materiais recicláveis e discute nas atividades várias questões sobre educação ambiental, tais como acústica, saúde, tecnologia, reciclagem e sonorização de paisagens sonoras.

O capítulo 4 (p. 39-47) aborda as alturas dos sons (grave, médio e agudo) e seu registro gráfico. São desenvolvidos conceitos de acústica através de atividades que envolvem a construção de instrumentos e observação da natureza.

O capítulo 5 (p. 49-57) trabalha o gênero choro e as notas musicais através de pequenos motivos melódicos em graus conjuntos.

O capítulo 6 (p. 59-67) traz a sistematização das questões métricas e não métricas, explorando pulsos regulares e ausência de pulso, som e silêncio através de figuras rítmicas (mínimas, semínimas e suas pausas correspondentes).

O volume 3 está dividido em 6 capítulos que abordam as seguintes questões:

O capítulo 1 (p. 9-17) trabalha a apreensão de formas musicais em peças de curta duração.

O capítulo 2 (p. 19-27) aborda a intensidade do som como elemento de expressividade. A dinâmica é experimentada por meio da criação, da apreciação, da *performance* e da notação analógica.

O capítulo 3 (p. 29-37) discute temas como acústica, incluindo timbres e ondas sonoras, a construção de instrumentos alternativos com materiais recicláveis e sonorização através de paisagens sonoras.

O capítulo 4 (p. 39-47) trabalha peças envolvendo o reconhecimento da grafia do movimento sonoro contínuo e descontínuo.

O capítulo 5 (p. 49-57) aborda a relação melódica entre as notas musicais a partir da notação gráfica e para isso utiliza a apreciação de obras de Carlos Gomes (*Burraco de pau da Sonata para cordas*), Frutuoso Vianna (*Jogos pueris*) e Villa-Lobos (tocata *Trenzinho do caipira da Bachianas Brasileiras n°2*).

O capítulo 6 (p. 59-67) explora o contraste entre o ritmo métrico e não métrico, pulso regular e ausência de pulso, conceitua compasso e apresenta o pentagrama e seus fundamentos (alternância de linhas e espaços, leitura de baixo para cima etc). O capítulo se encerra com a apreciação da canção *Da maré* de Luiz Tati e Ricardo Breim, onde se é possível trabalhar a expressividade e elementos tais como timbre, alturas, ritmo, fraseado e forma.

O volume 4 está delimitado em 6 capítulos como seguem:

O capítulo 1 (p. 9-19) traz a questão dos gêneros musicais a partir da apreciação e análise de canções e para isso aponta diferenças de orquestração, andamento, intensidade, timbres e articulação.

O capítulo 2 (p. 21-31) trabalha o tema transversal “meio ambiente” e aspectos sobre ecologia sonora, acústica, tecnologia e cidadania. Há atividades de construção de instrumentos, além de notação rítmica (semínima e colcheia) trabalhada a partir da canção *Blue* de Cecília Cavalieri França.

O capítulo 3 (p. 33-43) apresenta propostas de criação e *performance* com foco na combinação de letras e imagens, traços e cores. Assim, há uso de notação analógica. Há propostas de transformação temática das peças *Can-can* de Offenbach e *Tartarugas* de Saint-Saëns, demonstrando como a escolha do material sonoro (altura, intensidade, timbre, andamento, articulação etc.) pode influenciar no caráter expressivo de uma obra.

O capítulo 4 (p. 45-55) apresenta alguns aspectos da notação musical com base em dois recursos pedagógicos, o tangram (quebra cabeça chinês) e a relação visual entre as formas de notação analógica, gráfica e convencional, com o intuito de fixar a direção do movimento ascendente e descendente nas diversas formas de notação.

O capítulo 5 (p. 57-67) aborda a música indígena (canção *língua do índio* de Anna Ly), a música de Villa-Lobos (tocata *Trenzinho do caipira da Bachianas Brasileiras n°2*), a

música de Nazareth (*Odeon*), o baião de Luiz Gonzaga (*Asa Branca*) e a bossa nova de Tom Jobim e Vinícius de Moraes (*Garota de Ipanema*) e como esses gêneros podem ser confrontados com o country, o reggae, o hip-hop, o axé, o pagode etc.

O capítulo 6 (p. 69-79) dá ênfase ao panorama histórico da Estrada Real, abordando as tradições e o papel da música a sociedade e gêneros eruditos e populares à época: A ópera de Carlos Gomes, a música de Bach, a seresta, a canção e a modinha.

Encerrando a Coleção em questão, o volume 5 contém 6 capítulos, a saber:

O capítulo 1 (p. 9-19) aborda questões de gêneros musicais a partir das escolhas dos alunos e, além disso, faz uso de alguns termos musicais em italiano.

O capítulo 2 (p. 21-31) trabalha ecologia sonora, acústica, evolução da tecnologia de produção e reprodução e suas relações com a cidadania, o ambiente e a história.

O capítulo 3 (p. 33-43) apresenta propostas de criação e *performance* musical com foco na combinação de altura, intensidade, duração, direção melódica, andamento, timbre e articulação.

O capítulo 4 (p. 45-55), similar ao capítulo 4 do volume anterior, apresenta alguns aspectos da notação musical com base em dois recursos pedagógicos, o tangram (o citado quebra cabeça chinês) e a relação visual entre as formas de notação analógica, gráfica e convencional, com o intuito de fixar a direção do movimento ascendente e descendente nas diversas formas de notação.

O capítulo 5 (p. 57-67) trabalha alguns gêneros musicais, como o samba e a bossa nova, a partir de músicas compostas para as crianças (*Futebol* de Natália Assunção, Pedro Rabello e Rodrigo Carvalho; *Bossa para não chorar* de Ricardo Nakamura; *Na gafeira* de Thiago França; e *Samba pra lua vir* de Cecília Cavalieri França). Na notação musical se trabalha a sequência de quatro semicolcheias.

O capítulo 6 (p. 69-79), similarmente ao capítulo 6 do volume anterior, dá ênfase ao panorama histórico da Estrada Real, abordando as tradições e o papel da música na sociedade, além de gêneros eruditos e populares à época, agora contextualizados nas tradições da cultura negra. O padrão rítmico apresentado é a síncope.

APÊNDICE B – Questionário aos professores participantes

Questionário semiestruturado com intuito de obter subsídios à pesquisa intitulada “Criando, interpretando e apreciando: propostas de obras e atividades à educação musical”.

Dados do pesquisador

Pesquisador: Marcelo Rauta.

Escolaridade: Doutorando em música pela UNIRIO

Dados do pesquisado

Nome:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Função exercida:

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho?

Série “Obras para a Juventude” de Marcelo Rauta.

- Em qual local foram realizadas as aulas?
- Quais obras da série “Obras para a Juventude” foram aplicadas?
- Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?
- Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?
- Como se dá o seu trabalho com os alunos?
- As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?
- Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?
- Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?

RESPOSTAS

Questionário 1: Professor Cristiano Matos

Dados do pesquisado

Nome: Cristiano Matos de Oliveira

Escolaridade: Especialista em Música e Arte na Educação

Local de trabalho: FAMES

Função exercida: Monitor

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim

- **Em qual local foram realizadas as aulas?**
“Na disciplina Piano do Curso de Musicalização Infantil da Faculdade de Música do Espírito Santo Mauricio de Oliveira”.
- **Quais obras da série “Obras para a Juventude” foram aplicadas?**
“Obras Para a Juventude, 12 Peças Fáceis Para Piano, do Estudo nº 1 ao 7”.
- **Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?**
“Sim. Escrevi o dedilhado em todos os Estudos utilizados”.
- **Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?**

“Trabalho com um programa de peças e exercícios que devem ser executados durante o ano, divididos em cinco categorias: escalas, peças de compositor estrangeiro, peças de compositor brasileiro, estudos/exercícios técnicos (*A Dose do Dia*, Alfred’s, *Obras Para a Juventude* e Hal Leonard) e lições (Alfred’s, Bastien, Leila Fletcher ou Hal Leonard). As peças *Obras Para a Juventude Vol. 1 - 12 Peças Fáceis Para Piano* foram utilizadas na categoria de estudos técnicos para o aperfeiçoamento expressivo do intérprete/aluno. Foram trabalhados com as peças: leitura de notas nas claves de fá e sol, articulação, independência dos dedos e das mãos, movimentos de braço, dinâmica e fraseado”.

- **Como se dá o seu trabalho com os alunos?**

“Os alunos têm aulas semanais e individuais com duração de 50 minutos. Durante as aulas são trabalhadas as peças e exercícios acima citados de acordo com o nível de cada aluno”.

- **As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?**

“Acredito que sim, mas até o momento só utilizei com alunos de escolas vocacionais”.

- **Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?**

“Foi muito boa. Os alunos em questão já estão habituados a tocar exercícios técnicos, principalmente do método *A Dose do Dia*, então não houve nenhum estranhamento com a substituição pelos estudos do *Obras Para a Juventude*”.

- **Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?**

“Penso que uma futura indicação de dedilhado, proposta pelo autor, se faz necessária para auxiliar o estudo de alunos autodidatas”.

Questionário 2: Professor Bruno Soares

Dados do pesquisado

Nome: Bruno Soares

Escolaridade: Pós-graduado em Música

Local de trabalho: Fames e Mayer escola de música

Função exercida: Professor de música

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim

- **Em qual local foram realizadas as aulas?**

“Na Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e na Mayer escola de Música”.

- **Quais obras da série “Obras para a Juventude” foram aplicadas?**

“Estudos 1, 2, e as obras para duo Eoliando, Locriando, Mixolidiando, Lidiando, Joniando e Doriando”.

- **Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?**

“Sim. Em todas elas foram desenvolvidas digitações que favorecessem o instrumento e que tornasse acessível ao aluno, visto que são obras de iniciação violonística”.

- **Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?**

“Utilizo: F. Mayer – *Livro Primeiro de Violão*, F. Mayer – *Manual Prático de Violão e Guitarra*, Suzuki *Guitar School* e H. Pinto – *Iniciação ao Violão*. O *Manual prático de violão e guitarra* trabalha gradativamente e massivamente as notas na primeira região do violão. Mas isso sem que o aluno saiba alguma coisa de teoria. E o livro termina com 10 estudos progressivos, com o aluno lendo todas notas e tocando estudos feitos pelo próprio autor, que imita peças, movimentos e dedilhados do repertório violonístico tradicional. O *Livro Primeiro* é o mais completo dos quatro livros, o aluno aprende as notas na primeira região do violão, postura, lixamento de unha, tem estudos introdutórios feitos pelo autor, um repertório variado de músicas (músicas originais para violão, transcrições e arranjos) e uma breve história do violão (com muitas imagens), além de biografia dos compositores. É um livro que pode ser usado até o 3º ano de violão. O *Iniciação ao violão* é o mais usado no Brasil, inicia com algumas informações sobre postura, posição das mãos, notas na primeira região iniciando com cordas soltas, alguns arpejos e obras do repertório violonístico”.

- **Como se dá o seu trabalho com os alunos?**

“Inicio meus alunos com o método prático de violão e guitarra, pois nele o aluno não precisa pensar nos valores das notas e ritmo, é só tocar uma nota atrás da outra seguindo a pulsação. Com isso, consigo com que eles se concentrem bem na técnica, postura e qualidade do som. Ensino apenas onde são as notas e mesmo o aluno que nunca estudou teoria ou começou a estudar consegue tocar sem dificuldades e termina o livro lendo partitura e tocando os 10 estudos do livro. Este livro foca apenas na primeira região do braço do violão com as notas: 1ª corda – Mi, Fá e Sol, 2ª Corda – Si, Do e Ré e 3ª Corda – Sol e Lá, 4ª corda Ré, 5ª corda Lá e 6ª Corda Mi, são poucas notas em todo o livro para o aluno aprender e memorizar, isto faz com que o aluno fique mais à vontade para executar os estudos contidos nele, e tudo isso sem pensar em ritmo e valores das figuras, pensando apenas em memorizar as notas e manter e tocar uma notas a cada pulsação. Depois sigo para o método Suzuki, onde o aluno já trabalhará notas até a nona posição. Nesse método há muitas variações rítmicas, mas como já se passou mais ou menos 8 meses, ele já sabe

reconhecer os ritmos. Nesse método o aluno tem um áudio de apoio para tocar junto e todas as peças tem o acompanhamento escrito para o professor tocar junto, além de trabalhar combinações de dedos (*im, ia e ma*). Grande parte das peças estão na segunda posição na tonalidade de ré maior, isso faz que os alunos aprendam as notas repetidas em outras cordas e trabalhem movimentos com corda presa, que não foram trabalhadas até o momento. Paralelo a esses dois métodos uso o Livro Primeiro e o Iniciação ao Violão pinçando algumas peças segundo a necessidade dos alunos. Sigo também com os outros volumes do Suzuki, além de trabalhar outros exercícios de técnica básica do violão (escalas, saltos, arpejos, ligados, acordes etc.)”.

- **As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?**

“Sim. Depois de uma análise de cada aluno”.

- **Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?**

“Foi muito boa. Nos estudos, como o 1 e 2 são de cordas soltas, os alunos conseguiram em pouco tempo dominar e se animaram por estar tocando uma peça. Eram alunos da musicalização e absorveram muito bem o proposto pela obra. No caso dos duos, a aluna teve mais dificuldade, por serem um pouco mais difíceis, mas ficou muito empolgada com o resultado que a peça deu”.

- **Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?**

“Não conheço ainda algum compositor não violonista, fora o Marcelo Rauta, que tenha feito obras para iniciação violonística. Isso é de suma importância para o violonista que está começando, além de ampliar consideravelmente o repertório do violão solo e em conjunto. Não há muitos compositores, mesmo violonistas, que se dediquem a compor obras para os iniciantes, o repertório violonístico é um repertório em expansão, e ações como estas, faz com que o aluno não toque apenas músicas de períodos passados, mas se identifique também com obras da pós-modernidade”.

Questionário 3: Professora Tatiana Fernandes

Nome: Tatiana Fernandes Rocha Trevisan Gonçalves

Escolaridade: Pós-Graduação

Local de trabalho: Fames

Função exercida: Professora de violino e regente da Orquestra Escola

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim

- Em qual local foram realizadas as aulas?

“Foram realizadas na Fames, com o grupo Orquestra Escola”.

- Quais obras da série *Obras para a Juventude* foram aplicadas?
“Foram aplicadas as obras Primavera, Verão, Outono e Inverno”.
- Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?
“Não”.
- Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?
“Utilizo o método Da Capo, de Joel Barbosa, adaptado para cordas. É um trabalho construtivo, começando com cordas soltas e pizzicatos, pra depois inserir o arco. Além do método Da Capo, trabalho com peças avulsas, de acordo com o nível dos alunos”.
- Como se dá o seu trabalho com os alunos?
“Eu faço um aquecimento com o Da Capo e depois ensaio as peças propostas”.
- As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?
“Sim”.
- Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?
“Eles aceitaram bem, mas como é um grupo de iniciantes, ficaram um pouco assustados com a escrita da divisão de compasso”.
- Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?
“Foi uma experiência muito boa trabalharmos com um compositor que está perto de nós. Como o grupo é bem iniciante, não foi possível interpretar a obra completa, mas o que conseguimos fazer foi de grande valia para nós”.

Questionário 4: professor Ricardo Lepre

Dados do pesquisado Nome: Ricardo Ferreira Lepre

Escolaridade: Mestrado

Local de trabalho: FAMES, OSES.

Função exercida: Prof. Da classe de trompas, e trompista na orquestra.

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim.

- Em qual local foram realizadas as aulas?
“Na FAMES, anexo 1”.
- Quais obras da série *Obras para a Juventude* foram aplicadas?
“Aplicamos: Primavera, Verão, Outono e Inverno”.
- Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?
“Sim, pratico com os alunos as digitação na trompa em Fá e após os alunos estarem seguros realizamos a digitação na trompa em Sib”.

- Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?
“O estudo é baseado, na técnica de vibração de lábios onde praticamos diversos estudos com o bocal e somente com lábios fazendo com que o aluno se acostume com o condicionamento físico da embocadura. Realizamos a cada semana o estudo de uma escala bem como seu arpejo, geralmente em duas oitavas assim todos os alunos podem executar, e variamos com articulações e figuras rítmicas diversas. Métodos técnicos trabalhamos. M. Alphonse, Koprach e R. Getchell”.
- Como se dá o seu trabalho com os alunos?
“Com os alunos desenvolvemos aulas individuais, onde trabalhamos notas longas, escalas, métodos e repertório. Na aula coletiva procuramos trabalhar sempre um pouco além da técnica do aluno para que o mesmo se estimule, e acreditamos que no conjunto temos alunos de vários níveis técnicos, assim, eles possam se ajudar e criar um relacionamento de companheirismo”.
- As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?
“Sim, com certeza”.
- Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?
“Muito satisfatória, estão muito animados e querem executar todas ao longo do ano”.
- Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?
“Neste momento não”.

Questionário 5: professora Anna Cláudia Vidigal.

Dados do pesquisado

Nome: Anna Claudia Perin Vidigal

Escolaridade: Especialização em Artes

Local de trabalho: Faculdade de Música do Espírito Santo

Função exercida: Professora de Educação Musical/Regente Coral

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim

- Em qual local foram realizadas as aulas?
“Fames/Aulas de canto Coral Infantil – alunos entre 6 e 10 anos”.
- Quais obras da série *Obras para a Juventude* foram aplicadas?

“Parlenda – Fui passar na pinguelinha”

- Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras?
“Não”
- Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los?

“As aulas são bem dinâmicas. Nelas os alunos experimentam a música por meio da voz e dos movimentos corporais. Não utilizamos material impresso, partituras nem as letras das canções com as crianças. Exercitamos a memória e para que isso ocorra da forma mais natural possível, aplicamos, em uma mesma aula, um repertório diversificado; durante o ensino de novas canção, aplicamos vários artifícios voltados para o desenvolvimento musical, que se parecem com suas sugestões na aplicação da música ‘Fui passar na pinguelinha’, empregando os parâmetros do som”.

- Como se dá o seu trabalho com os alunos?

“Uma hora aula por semana”.

- As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais?

“Sim”.

- Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos?

“Os alunos se envolveram desde os primeiros minutos na apresentação da canção. O texto da parlenda é divertido e o arranjo muito bem elaborado com harmonia singela e marcante. O autor, com muita clareza, acrescentou excelentes sugestões didáticas para serem utilizadas pelos professores no processo de ensino da música”.

- Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão?

“Acrescente o que enviei anteriormente”. (A professora se refere ao relato de experiência enviado anteriormente a este questionário).

Questionário 6: professora Lorayne Salles Oliveira Fonseca.

Dados do pesquisado

Nome: Lorayne Salles Oliveira Fonseca

Escolaridade: Licenciando em Música

Local de trabalho: SEB COC Unidade Vila Velha

Função exercida: Professor de música

Autoriza a publicação de seu nome, função e local de trabalho? Sim

- Em qual local foram realizadas as aulas? Sala de Música da escola que trabalho
- Quais obras da série “Obras para a Juventude” foram aplicadas? Sistema “R” de composição
- Propôs algum dedilhado ou digitação para a realização interpretativa das obras? Sim, porém não aos alunos e sim que eu o fizesse.

- Utiliza quais métodos de ensino? É possível descrevê-los? Não utilizo um método específico depende da proposta de trabalho do ano. Já trabalhei com o método do Fernando Barba (Barbatuques) percussão corporal, Dalcroze e etc. sendo o eixo do trabalho a execução de ritmos.
- Como se dá o seu trabalho com os alunos? Então, a escola que leciono tem como um dos principais objetivos das aulas de musicalização apresentações nas datas comemorativas. Para isto todos os anos proponho aos alunos do ensino fundamental 1 trabalharmos com paródias, aproveitamos a melodia original de uma música e cada turma compõe a letra desta para o homenageado em questão (mães, pais, natal). Com a música pronta damos início a execução do arranjo em que utilizo instrumentos de sucata tais como: galões d'água, cano pvc, conduíte, latas de leite em pó, copos de requeijão entre outros.
- As obras em questão podem ser utilizadas na educação musical em escolas vocacionais e não vocacionais? Com certeza
- Qual foi, em sua opinião, a recepção por parte dos alunos? Ao apresentar o sistema R aos alunos do 5º ano do ensino fundamental 1 o qual envolve matemática e música os alunos num primeiro momento não gostaram muito da ideia, porém quando comecei a colocá-los para compor suas próprias melodias com números de telefone celular, residencial, datas de nascimento, entre outros utilizando os múltiplos de doze, matéria a qual eles estavam lembrando nas aulas de matemática para fazer os cálculos, eles começaram a se interessar e realizar com prazer a atividade principalmente quando comecei a tocar melodia por melodia, foi muito bom vê-los encantados de como podemos utilizar a matemática e como ela faz parte da música.
- Deseja acrescentar alguma informação ou sugestão? Agradecer a oportunidade de utilizar esse método de composição possibilitando a interdisciplinaridade.

APÊNDICE C – Relatos de experiência dos professores participantes

Relato de experiência 1: Professora Tatiana Fernandes

Sobre os ensaios:

Primavera - o primeiro violino não apresentou dificuldades na leitura. Os demais naipes sentiram dificuldade na leitura de notas pontuadas, principalmente a semibreve pontuada, na sustentação do arco lento e na contagem dos tempos. À medida que o andamento se aproximava do proposto, foi ficando mais fácil pra eles.

Verão - a leitura foi feita em 4 pra facilitar. A dificuldade foi nos acidentes que apareciam. Onde ficava o lá#, por exemplo.

Outono - nessa, o primeiro violino apresentou dificuldades nos agudos, pois tinham que mudar de posição e não tinham a prática de fazê-lo. A outra dificuldade foi no violino II e violino III/viola, na sustentação de notas ligadas entre compassos.

Inverno - mesma dificuldade no violino I em relação à mudança de posição. Violino II e violino III/viola se perdiam na contagem dos tempos durante os trêmulos.

Apresentação:

Os mais seguros ‘seguraram as pontas’ e na obra Inverno, violino III/Viola se perderam na contagem dos tempos, mas no geral, deu tudo certo.

Sempre que as apresentações são em um teatro, eles estranham a acústica, pois ensaiamos numa sala bem fechada, onde todos ficam muito próximos. Quando chegamos ao teatro, temos espaço e uma acústica mais seca, ouvindo melhor os instrumentos, o que faz com que eles se sintam mais tímidos de tocar e não dão o melhor de si no palco.

Relato de experiência 2: professora Anna Cláudia Vidigal.

Gosto muito de utilizar parlendas durante o trabalho de canto coral com as crianças nas aulas do Coralito. Geralmente, os textos são divertidos e, as crianças se envolvem muito, uma oportunidade de aprender os conteúdos musicais se divertindo. Depois do aquecimento corporal e vocal, no dia 20 de abril, iniciei o estudo com os alunos da parlenda *Fui passar na pinguelinha* utilizando o seu arranjo. Utilizei algumas de suas propostas. Num primeiro momento falei o texto, como uma história; tivemos um momento de descontração com o termo ‘que cheirinho de chulé’. Utilizamos sons graves, médios e agudos, acrescentamos a dramatização com voz: ‘de alegria’, ‘choro’; ‘aborrecido’; adicionamos diferentes

andamentos e intensidades e associamos percussão corporal, palmas: estalada, concha, estrela, pingo, batidas nas coxa e peito acentuando o pulso a divisão e o dobro. Quando utilizamos todas essas possibilidades os alunos experimentam e ao mesmo se apropriam de novos conteúdos e conceitos musicais. É incrível. Apenas um pequeno texto, quando bem explorado, estimula tantas alternativas. Em 27 de abril recordamos o texto da parlenda batendo palmas no ritmo e pulso. Criamos gestos pensando no sentido das palavras nas frases. Perguntei aos alunos: O que está faltando para esse texto virar uma música? Repostas: o som, o tom, a melodia. Depois da conclusão pedi a pianista que tocasse a música. Orientei aos alunos para que ouvissem com muita atenção, pois se já conheciam o ritmo, aprenderiam a melodia apenas ouvindo o instrumento. Ouvimos quatro vezes e foram capazes de cantar corretamente a pequena melodia. Durante o canto da melodia desenhamos com as mãos o movimento sonoro da melodia. Para finalizar, nesta segunda aula, criamos dois ostinatos.

O primeiro, escolhido pelos meninos, ritmo/falado, com a expressão ‘de chulé’.

de chu - lé, de chu - lé, de chu - lé...

O segundo, pelas meninas, ostinato rítmico/melódico com a palavra ‘peixinho’.

Pei - xi - nho. pei - xi - nho, pei - xi - nho...

“Enquanto as meninas cantavam a melodia os meninos falavam o ostinato rítmico; depois as meninas cantavam o ostinato e os meninos a melodia. Encerramos a canção brincando com os ostinatos. Gostei do arranjo. Obrigada”.