UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

HUDSON DE SOUZA CAMPOS

O USO DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E DA NOTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA.

CAMPO GRANDE – MS
2023

HUDSON DE SOUZA CAMPOS

O USO DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E DA NOTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira.

CAMPO GRANDE – MS
2023

HUDSON DE SOUZA CAMPOS

O USO DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E DA NOTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO

Aos vinte e dois dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas, modo Híbrido - Sala 05 do curso de Música da UFMS (unidade 22) (por webconferência pela ferramenta Google Meet), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Ana Lucia Iara Gaborim Moreira (UFMS), Gustavo Rodrigues Penha (UFMS) e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (UNESP), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho do aluno: **HUDSON DE SOUZA CAMPOS**, CPF 02085726194, do Programa de Pós-Graduação em Artes, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o titulo "O uso do repertório contemporâneo e da notação não-convencional como estratégias para a educação musical na sala de aula." e orientação de Ana Lucia Iara Gaborim Moreira. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra ao aluno que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	**ASSINATURA**	**AVALIAÇÃO**
Dra. Ana Lucia Iara Gaborim Moreira (Interno)		
Dr. Gustavo Rodrigues Penha (Interno)		
Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Externo)		
Dra. Simone Rocha de Abreu (Interno) (Suplente)		

RESULTADO FINAL:
(X) Aprovação ( ) Aprovação com revisão ( ) Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Realizar revisões conforme orientações da banca.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora **Aluno**

Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Rodrigues Penha**, **Diretor(a)**, em 05/06/2023, às 10:40, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Hudson de Souza Campos**, **Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 17:12, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia Iara Gaborim Moreira**, **Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2023, às 20:04, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4114404** e o código CRC **909ED173**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.013805/2023-55 SEI nº 4114404

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a Deus a sua imensa misericórdia e força para a realização deste mestrado. Agradeço a Ele a vida. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele.

Agradeço à minha esposa, Alessandra, e aos meus filhos, Isabella e Heitor, todo o apoio durante os momentos de realização deste mestrado.

Agradeço aos meus pais todos os valiosos ensinamentos.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos.

Agradeço à minha orientadora a confiança nesta pesquisa e as orientações dadas a mim.

Agradeço aos meus colegas de mestrado o companheirismo.

Agradeço aos professores os conhecimentos transmitidos durante as aulas cursadas no programa de mestrado.

Agradeço à direção da escola em que trabalho todo apoio na realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de trabalho o constante incentivo e apoio durante esta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de uma sequência didática investigativa sobre o uso da notação não convencional na educação musical com vistas a direcionar o aluno para o reconhecimento dos sons da paisagem sonora e para a apreciação do repertório contemporâneo. Para essa investigação, inspirou-se nas propostas pedagógicas do compositor e educador musical Murray Schafer. Assim, este estudo pretende oferecer uma forma de iniciação à leitura de partituras que não tenham foco somente na escrita tradicional, mas também nas possibilidades do uso de desenhos gráficos na construção das partituras para a relação de interdisciplinaridade entre Música e Artes Visuais. Propondo um discurso reflexivo, a pesquisa embasou-se em teóricos que dialogam acerca do tema pretendido, a saber: Brito, Bosseur, Caznok, Delalande, Fonterrada, Gaborim-Moreira, Gainza, Griffiths, Ilari, Mateiro, Menezes, Wisnik e Zampronha. O trabalho também compreendeu a produção de partituras gráficas, enquanto atividades que não estiveram restritas apenas aos desenhos, mas também privilegiaram a intenção de provocar uma interação dos alunos com o universo sonoro. Em sua adjacência, utilizaram-se, também como aporte teórico, o documento basilar BNCC e o Referencial Comum Curricular da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, materiais em que são observados os objetos de conhecimento relativos à notação e ao registro musical, explorando as habilidades que tratam da notação não convencional. Essas habilidades estão previstas no componente curricular Arte, integrante da área de concentração em linguagens, ponto que serve de apoio, inclusive, para o título do estudo, pois se vale da mesma terminologia dos referidos documentos (notação não convencional). Outrossim, esta pesquisa investigou o que é possível ser construído musicalmente com os materiais disponíveis dentro da Escola Pública Professor Alcídio Pimentel, a fim de ampliar as possibilidades prático-pedagógicas em sala de aula, respeitando o processo criativo do aluno. Portanto, a parte empírica desta pesquisa consistiu em uma sequência didática que contempla o total de 15 atividades, distribuídas em 9 encontros, com o propósito de criar dinâmicas durante as aulas de arte, realizadas de acordo com a realidade e o contexto da escola.

Palavras-chave: Notação não convencional. Paisagem sonora. Registro gráfico-musical.

ABSTRACT

This research presents the results of an investigative didactic sequence on the use of unconventional notation in music education, aiming at the ability of the student in recognizing the sounds of the soundscape and the appreciation of contemporary repertoire. This investigation takes inspiration from the pedagogical proposals of composer and music educator Murray Schafer. Thus, this study intended to offer a way to initiate score reading that does not focus only on traditional music notation, but also on the possibilities of using graphic designs in scores as an interdisciplinary relation between Music and Visual Arts. As a reflective essay, the research relies on theorists who dialogue on this theme: Brito, Bosseur, Caznok, Delalande, Fonterrada, Gaborim-Moreira, Gainza, Griffiths, Ilari, Mateiro, Menezes, Wisnik and Zampronha. This academic work also included the production of graphic scores, as activities that were not restricted to making drawings, but also promoted interaction between the students towards the sound universe. This dissertation also uses as theoretical supports the baseline document BNCC and the Common Curricular Reference of the Department of Education of the city of Campo Grande. In these materials, it is possible to observe the objects of knowledge related to notation and musical register, exploring the skills that deal with non-conventional notation. Those skills were predicted in the curricular component Art, which is part of the concentration area in languages, a point that serves as support for the title of this study since it uses the same terminology presented in the referred documents (non-conventional notation). Furthermore, this research considered the possibilities of what can be musically constructed with the materials available in the Professor Alcídio Pimentel Public School. Thus, the practical-pedagogical options in the classroom were expanded, respecting the student's creative process. Therefore, the empirical part of this research consisted of a didactic sequence that contemplates a total of 15 activities, distributed in 9 meetings, with the purpose of creating dynamics during the art classes, carried according to the reality and context of the school.

Keywords: Non-conventional notation. Soundscape. Graphic Musical score.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As linguagens que constituem o componente curricular Arte. 23
Figura 2 – Das leis que regulamentam o ensino de Arte. 24
Figura 3 – Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel. 31
Figura 4 – Conteúdo de Música no PPP da escola. 33
Figura 5 – Valorização da arte – Projeto Político Pedagógico da escola. 34
Figura 6 – Instalações da escola (área externa). 39
Figura 7 – Indicações das instalações da escola. 40
Figura 8 – Sala de informática da escola. 41
Figura 9 – Biblioteca da escola. 41
Figura 10 – Área do refeitório da escola. 42
Figura 11 – Quadra esportiva da escola. 43
Figura 12 – Área verde da escola. 43
Figura 13 – Localização 1 (região da escola). 45
Figura 14 – Localização 2 e 3 (bairro e lote da escola). 46
Figura 15 – Terreno da escola. 47
Figura 16 – Problematização. 49
Figura 17 – Quantitativo de turmas e alunos em 2022. 50
Figura 18 – Horários de aulas (Arte/Música – AAI1). 51
Figura 19 – Porcentagem de alunos com aula de música em 2022. 52
Figura 20 – Gráfico com habilitações dos professores. 53
Figura 21 – Ambientes de Aprendizagem (AAI1). 55
Figura 22 – Linguagens artísticas no Ambiente de Aprendizagem Integrador. 56
Figura 23 – Atividades Curriculares Complementares (ACC4). 57
Figura 24 – Explorando o espaço físico da escola. 58
Figura 6 – Oficina de construção de instrumentos recicláveis. 59
Figura 26 – Atividades de música com teclado. 60
Figura 27 – Atividades com movimento corporal. 61
Figura 28 – Atividades de movimento corporal no pátio da escola. 62
Figura 29 – Dinâmica de expressão corporal. 63
Figura 30 – Expressão corporal no pátio da escola (povos indígenas). 64
Figura 31 – Conhecendo os instrumentos musicais. 65

Figura 32 – Experiência com canto coral. 67
Figura 33 – Apresentações musicais na escola. 70
Figura 34 – Música instrumental na escola. 71
Figura 35 – Instituições em torno da escola. 74
Figura 36 – Reflexões pedagógicas (SEMED). 76
Figura 37 – I Encontro das Escolas de Tempo Integral (SEMED – 2022). 77
Figura 7 – Excerto da partitura de *Patria*, de Schafer (1991). 83
Figura 39 – Exemplificação 1 (notação de Schafer). 84
Figura 40 – Exemplificação 2 (notação de Schafer). 85
Figura 41 – Tabela com diferentes tipos de notação. 96
Figura 42 – *Four²* (1990) - John Cage. 98
Figura 43 – Notação gráfica 1. 101
Figura 44 – Notação gráfica 2. 101
Figura 45 – Notação gráfica 3. 101
Figura 46 – Notação gráfica 4. 102
Figura 47 – Flauta de êmbolo. 103
Figura 48 – Contorno melódico 1. 104
Figura 49 – Contorno melódico 2. 104
Figura 50 – Habilidades para o 3º Ano (notação não convencional). 105
Figura 51 – Controle de participação das turmas (1º encontro). 108
Figura 52 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área interna). 109
Figura 53 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área externa). 109
Figura 54 – Local de realização da escuta da paisagem sonora (externa). 111
Figura 55 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área externa). 112
Figura 56 – Atividade 1: paisagem sonora (área externa). 114
Figura 57 – Ilustração do aluno (carro com som forte). 114
Figura 58 – Tipos de sons (natureza, tecnológicos e humanos). 117
Figura 59 – Quadro de categorias dos sons da paisagem sonora. 117
Figura 60 – Categorização dos sons. 118
Figura 61 – Nível dinâmico do som. 119

Figura 62 – Exposições ao ruído permitidas. 120
Figura 63 – Atividade 2: limpeza de ouvidos e espaço acústico. 122
Figura 64 – Estrutura do ouvido humano (externo, médio e interno). 125
Figura 65 – Controle de participação (2º encontro). 126
Figura 66 – Atividade 3: fontes sonoras. 127
Figura 67 – Atividade 3: fontes sonoras. 129
Figura 68 – Fonte sonora escondida. 130
Figura 69 – Trajeto dos alunos. 130
Figura 70 – Percurso na sala de aula. 131
Figura 71 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro. 133
Figura 72 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro. 135
Figura 73 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro. 136
Figura 74 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro. 137
Figura 75 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro. 137
Figura 76 – Controle de participação (3º encontro). 139
Figura 77 – Crescendo e decrescendo. 140
Figura 78 – Atividade 5: produzindo sons na sala (chuva). 141
Figura 79 – Enxame de abelha. 142
Figura 80 – Atividade 5: produzindo sons na sala (chuva). 143
Figura 81 – Atividade 6: produzindo sons na sala (chuva). 146
Figura 82 – Atividade 6: gravando os sons produzidos (chuva). 148
Figura 83 – Controle de participação (4º encontro). 149
Figura 84 – Atividade 7: o som da chuva. 150
Figura 85 – Envelope dinâmico ADSR. 152
Figura 86 – Atividade 8: contextualização do som por meio do envelope dinâmico (gravação dos alunos). 153
Figura 87 – Atividade 8: comparação do envelope dinâmico e notação. 155
Figura 88 – Atividade 8: ataque do som visto por meio do envelope dinâmico (própria gravação dos alunos). 155
Figura 89 – Tipo de som: do mais simples ao mais complexo. 156
Figura 90 – Controle de participação (5º encontro). 157
Figura 91 – Glissandos executados na flauta de êmbolo. 158
Figura 92 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo. 160

Figura 93 – Possibilidades de emitir sons com a taça. 162
Figura 94 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo. 164
Figura 95 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo. 165
Figura 96 – Atividade 9: linhas selecionadas para a dinâmica. 165
Figura 97 – Desenho da aluna (a partir da percepção da linha). 166
Figura 98 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo. 168
Figura 99 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo. 169
Figura 100 – Recorte analisado 1. 170
Figura 101 – Recorte analisado 2. 170
Figura 102 – Recorte analisado 3. 171
Figura 103 – Recorte analisado 4. 171
Figura 104 – Excerto de *Miniwanka*, de Murray Schafer. 173
Figura 105 – Atividade 10: brincando com o som no parquinho. 174
Figura 106 – Movimento de subida e descida no escorregador. 175
Figura 107 – Dinâmica com fitas e movimento corporal. 177
Figura 108 – Principais centros de computação da música no cérebro (visão lateral). 178
Figura 109 – Principais centros de computação da música no cérebro (interior do cérebro). 180
Figura 110 – Controle de participação (6º encontro). 181
Figura 111 – Atividade 11: *Jungle Blues*. 184
Figura 112 – Atividade 11: desenhos de animais (*Jungle Blues*). 185
Figura 113 – Sons dos animais. 187
Figura 114 – Caixa de som. 188
Figura 115 – Atividade 11: animais (percepções dos alunos). 189
Figura 116 – Atividade 11: animais (desenhos dos alunos). 190
Figura 117 – Diálogo entre animais (percepção do aluno). 192
Figura 118 – Atividade 11: o trompetista (desenho do aluno). 194
Figura 119 – Atividade 11: o trombone (desenho da aluna). 194
Figura 120 – O trompete (desenho do aluno). 195
Figura 121 – Sons do trompete pela percepção dos alunos. 196
Figura 122 – Tempo de duração da apreciação. 198
Figura 123 – Controle de participação (7º encontro). 199

Figura 124 – Atividade 12: *The Microwave popcorn* (Sujeito a Guincho). 201
Figura 125 – Atividade 12: momento de apreciação. 203
Figura 126 – Contextualização de *The Microwave Popcorn*. 207
Figura 127 – Demonstração dos itens. 209
Figura 128 – Bigorna musical profissional. 210
Figura 129 – Estrutura da gravação. 211
Figura 130 – Momento performático. 212
Figura 131 – Construindo partitura com notação não convencional. 213
Figura 132 – Atividade 13: partitura com notação não convencional. 214
Figura 133 – Atividade 13: construção dos alunos (partitura). 215
Figura 134 – Controle de participação (8º encontro). 216
Figura 135 – Excerto da partitura de *Miniwanka* (Murray Schafer). 218
Figura 136 – Momento de apreciação de *Miniwanka*. 219
Figura 137 – Atividade 14: contextualização da notação em *Miniwanka*. 220
Figura 138 – Atividade 14: reprodução da notação (*Miniwanka*). 221
Figura 139 – Atividade 14: notação (registro do aluno). 221
Figura 140 – Atividade: notações dos alunos. 222
Figura 141 – Excerto da partitura de *Miniwanka* (primeiros compassos). 224
Figura 142 – Notação realizada por aluno. 225
Figura 143 – Controle de participação (9º encontro). 226
Figura 144 – Atividade 15: construção de partituras (notação não convencional). 227
Figura 145 – Produção em grupo. 228
Figura 146 – Atividade 15: construção em grupos. 230
Figura 147 – Atividade 15: notação não convencional (pintura). 231
Figura 148 – Comparações entre atividades. 231
Figura 149 – Atividade 15: notação não convencional com recorte e colagem. 232
Figura 150 – Atividade 15: notação não convencional com tinta. 233
Figura 151 – Produções em grupos. 235
Figura 152 – Construção de partitura com notação não convencional. 236
Figura 8 – Comparando as produções. 237
Figura 154 – Momento de criação em grupo. 238
Figura 155 – Produções com tintas. 239

Figura 156 – Pintura, recorte e colagem. 240
Figura 157 – Varal de partituras. 241
Figura 158 – Ensaio com aluna regente. 242
Figura 159 – Contextualizando a execução. 243
Figura 160 – Esquematizando as execuções. 244
Figura 161 – Linhas verde e amarela (produção dos alunos). 245
Figura 162 – Sons das vogais. 247
Figura 163 – Relação de proximidades entre as partituras. 248
Figura 164 – Proximidades nas escolhas. 249
Figura 165 – Momento de ensaio. 250
Figura 166 – Notação para sons onomatopaicos (recorte e colagem). 251
Figura 167 – Análise das colagens e dos desenhos. 252
Figura 168 – Momento de ensaio 2. 253
Figura 169 – Orientações para a aluna regente. 254
Figura 170 – Visão geral das partituras. 255
Figura 171 – Partituras com notação não convencional (em grupos). 256
Figura 172 – Orientações para execução das partituras. 258
Figura 173 – Proximidades entre as partituras. 258
Figura 174 – Partitura 1 (*QR Code*). 259
Figura 175 – Partitura 2 (*QR Code*). 259
Figura 176 – Partitura 3 (*QR Code*). 260
Figura 177 – Partitura 4 (*QR Code*). 260
Figura 178 – Exemplo de gráfico na notação de Murray Schafer. 261
Figura 179 – *Editing Unit 5: Wolf's Aria* (Murray Schafer). 262
Figura 180 – Partitura 5 (*QR Code*). 263
Figura 181 – Partitura 6 (*QR Code*). 263
Figura 182 – Partitura 7 (*QR Code*). 264
Figura 183 – Partitura 8 (*QR Code*). 264
Figura 184 – Plano geral das partituras com notação não convencional (*QR Code*). 265
Figura 185 – Conclusão da aplicação. 267
Figura 186 – Gráfico de presenças e faltas (3º ano A e 3º ano B). 269
Figura 187 – Gráfico de presença e falta. 270

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.**	15
2	**A MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.**	21
2.1	**Leis que regulamentam o ensino de música na escola pública.**	21
2.2	**"– Professor, quando vamos desenhar e pintar?"**	26
3	**DO PESQUISADOR E DO LÓCUS DA PESQUISA.**	28
3.1	**Apresentação do pesquisador: experiência profissional como músico e educador.**	28
3.2	**A Escola em Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel.**	31
3.3	**Como a gestão e a comunidade escolar compreendem o ensino de Arte/Música na escola?**	32
3.4	**Como os professores e os alunos compreendem o ensino de música na escola?**	36
3.5	**Das instalações da escola.**	38
3.6	**Área verde da escola.**	43
3.7	**Contextualizando a paisagem sonora da escola.**	44
3.8	**A escola em tempo integral.**	48
3.8.1	Proposta pedagógica e planejamento com base na problematização.	48
3.9	**Quantidade de alunos matriculados, horários das aulas de Arte, quantidade de alunos atendidos nas aulas de música e habilitação dos professores da escola.**	50
3.9.1	Dos horários de funcionamento da Escola em Tempo Integral, dos Ambientes de Aprendizagem e das Atividades Curriculares Complementares.	53
3.9.2	Das aulas de Música.	57
3.9.3	A escolha das turmas para intervenção prática da pesquisa.	67
3.9.4	Eventos musicais e mostra cultural na escola.	69
3.9.5	A comunidade em torno da escola.	72
3.9.6	Formações continuadas para professores.	75
4	**PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DE MURRAY SCHAFER E A NOTAÇÃO MUSICAL EM SUAS COMPOSIÇÕES, PAISAGEM SONORA E LIMPEZA DE OUVIDOS.**	78
4.1	***Patria: The Complete Cycle* (SCHAFER, 1991).**	80

4.2 Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons (SCHAFER, 2009). 80
4.3 A Afinação do mundo (SCHAFER, 2011a). 81
4.4 O ouvido pensante (SCHAFER, 2011b). 81
4.5 *OuvirCantar*: 75 exercícios para ouvir e criar música (SCHAFER, 2018). 82
4.6 Vozes da tirania: templos de silêncio (SCHAFER, 2019). 82
4.7 A notação em Murray Schafer. 82
4.7.1 Paisagem sonora. 86
4.7.2 Limpeza de ouvidos. 88
5 O SOM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO. 89
6 A NOTAÇÃO MUSICAL. 91
6.1 Contextualização da notação musical. 91
6.2 A compreensão de notação não convencional para esta pesquisa. 99
7 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PRÁTICA EM SALA DE AULA. 106
7.1 1º Encontro. 108
7.1.1 Atividade 1 – paisagem sonora e limpeza de ouvidos. 108
7.1.2 Atividade 2 – limpeza de ouvidos e espaço acústico. 121
7.2 2º Encontro. 126
7.2.1 Atividade 3 – Fontes sonoras. 126
7.2.2 Atividade 4 – Objetos domésticos como fontes sonoras. 131
7.3 3º Encontro. 139
7.3.1 Atividade 5 – Produzindo sons na sala de aula (sons da chuva). 140
7.3.2 Atividade 6 – Gravando os sons produzidos em sala de aula (chuva). 144
7.4 4º Encontro. 149
7.4.1 Atividade 7 – Ouvindo os sons gravados da chuva (produção dos alunos). 149
7.4.2 Atividade 8 – Contextualização do som por meio do envelope dinâmico ADSR (gravação dos alunos). 151
7.5 5º Encontro. 157
7.5.1 Atividade 9 – A flauta de êmbolo. 157
7.5.2 Atividade 10 – Brincando com o som no parquinho. 171

7.6 6º Encontro. 181
7.6.1 Atividade 11 – *Jungle Blues* (preparação para música contemporânea). 181
7.7 7º Encontro. 199
7.7.1 Atividade 12 – *The Microwave Popcorn*. 199
7.7.2 Atividade 13 – Fazendo pipoca na sala de aula. 204
7.8 8º Encontro. 216
7.8.1 Atividade 14 – *Miniwanka* (Murray Schafer). 216
7.9 9º Encontro. 225
7.9.1 Atividade 15 – construção de partituras (notação não convencional). 226
8 PANORAMA GERAL DA INTERVENÇÃO PRÁTICA EM SALA DE AULA. 269
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS. 272
REFERÊNCIAS. 277
APÊNDICES. 285
APÊNDICE A. 285
APÊNDICE B. 286
APÊNDICE C. 287
APÊNDICE D. 289
APÊNDICE E. 291
APÊNDICE F. 292

1 INTRODUÇÃO.

Sabendo que, em uma de suas definições, a música é a arte dos sons ou a arte de combinar sons, indagamos: como é possível, no processo de iniciação musical, não considerar as possibilidades de experimentações sonoras? Ao observarmos o que afirma Fernandes (2021, p. 7) – “quanto maiores forem as experiências vividas maiores serão as possibilidades da atividade criadora” –, veremos que, ao promover atividades que estimulem a manipulação de sons e a escuta orientada, oportunizaremos o despertar do indivíduo para uma percepção ampla e estética do som.

Nessa mesma esteira, Delalande (2019, p. 23) afirma que: “em primeiro lugar, simplesmente o gosto pelo som – é uma primeira qualidade do músico uma certa sensualidade da sonoridade que se acompanha de uma habilidade para obtê-la em um instrumento”. Quando Delalande trata de instrumento em suas considerações, deixa claro que não está pensando apenas em um instrumento convencional (flauta, violino, piano), mas em todas as variedades de corpos sonoros que a criança pode manipular e com que fica fascinada, haja vista as possibilidades sonoras encontradas.

A Educação Musical tem se apropriado cada vez mais da música contemporânea como ferramenta pedagógica, buscando explorar habilidades que constituem o processo de escuta e manipulação dos sons. Nesse sentido, Abreu (2014, p. 14) destaca:

> A primeira geração, que conta com nomes como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, se baseia na música tradicional ocidental e investe em técnicas pedagógicas revolucionárias, que envolvem a vivência da música, o uso da voz e do corpo, em detrimento da formação estritamente técnica em vigor até então. A segunda geração, por sua vez, é formada por nomes como George Self, John Paynter, Boris Porena, entre outros, que tomam como material pedagógico as concepções e os recursos dos compositores de vanguarda do século XX e deslocam o acento do trabalho educativo para o estímulo da criatividade potencialmente presente em todo ser humano.

Ao conduzirmos o aluno para a escrita musical tradicional (notação convencional) ou ao ensino conceitual de notação e teorias elementares, é interessante que primeiramente o discente tenha tido inúmeras experiências sonoras para que esteja despertado e preparado para uma interação com os sons – sejam eles

do ambiente acústico em que o estudante vive ou frequenta – reconhecendo, manipulando e criando diversos registros com uso da notação não convencional.

É fundamental que o aluno tenha uma pré-conscientização a respeito das diversas possibilidades de construção musical, evitando, ao máximo, um pensamento limitador e preconceituoso com relação a qualquer concepção da prática musical. Também, é importante que se tenha sensibilidade crítica para fazer escolhas do que se pretende escutar. Essa proximidade de relação com o universo sonoro pode acontecer de várias formas: por meio de gestos corporais que geram sons (palmas, sons com a boca, com os pés, estralar de dedos e outros) e da manipulação de corpos sonoros existentes no ambiente escolar (lápis, latinhas de suco, colheres, lata de lixo etc.). Nesse sentido, Batalha (2011, p. 6) observa que

> [a] literatura sobre educação musical e psicologia da música tem evidenciado que experienciamos a música fundamentalmente através da *escuta*, *criação* e *performance*, envolvendo nesses processos um movimento duplo de interiorização e exteriorização do fenômeno musical. Para exteriorizar a nossa capacidade de fazer música, de nos expressarmos através da música, podemos recorrer a diversos meios como os sons vocais e corporais, os instrumentos musicais, os recursos tecnológicos e os diversos objetos do nosso dia a dia (dos quais podemos extrair sons).

Quanto à proximidade do aluno com o universo sonoro, já se compreende a importância de uma pré-conscientização dos sons antes de qualquer direcionamento para as diversas maneiras de relacioná-los com a notação. Nessa direção, Schafer dá respaldo ao professor, com suas propostas de atividades que constam em dois livros publicados por ele (2009; 2018) e que apresentam contribuições acerca de como criar e desenvolver atividades em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] prevê em seu texto a exploração das habilidades nos alunos, premissa que também é contemplada no Referencial Comum Curricular (RCC), da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME). Nessa direção, esta pesquisa encontrou, nas habilidades apresentadas e nos documentos já citados, seu principal incentivo e sua relevância para a realização das reflexões. Com isso, procura justificar seu objeto de estudo tratando a notação não convencional como foco e processo de manipulação sonora enquanto estímulo para a criação de partituras gráficas. Afinal, algumas habilidades apontam a notação e o registro musical não convencionais como possibilidades de criação e experimentação

[1] Conferir em: BRASIL, 2017.

musical, além de focar nos parâmetros do som, direcionando-o para a escrita com pautas, semínimas, colcheias, claves etc., antes mesmo de o aluno ter uma experiência ou possibilidade de manipulação sonora. Por conseguinte, provoca-se uma redução criativa, o que pode deixar uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem. A respeito do aspecto mencionado, Delalande (2019, p. 152) afirma:

> Os defensores de uma educação musical, cujo objetivo é a aquisição do solfejo, introduzirão na primeira oportunidade uma notação deliberadamente reducionista, a qual favorece as alturas e as durações, para fazer como quem não quer nada, algumas "codificações" práticas e comprovadas: o pentagrama, as semínimas e as mínimas. Enquanto aqueles que, como eu, preferem aguçar a curiosidade e a invenção, deixando durante um longo tempo aberto o leque de músicas possíveis, evitarão justamente esse fechamento de campo ao qual uma notação codificada leva.

Somando com as propostas de percepção dos sons, direcionando para a notação não convencional, os dois conceitos abordados por Murray Schafer que estão presentes nesta pesquisa são: paisagem sonora e limpeza de ouvidos. Segundo Fonterrada (2004, p. 41), o termo criado por Schafer, "*soundscape* = paisagem sonora", é dedicado ao estudo da relação entre o homem e seu ambiente. O segundo termo (limpeza de ouvidos) surgiu quando Schafer foi convidado para dar aulas no primeiro ano do curso de Estudos da Comunicação e provocou os alunos para que eles "abrissem" seus ouvidos para todas as possibilidades sonoras existentes naquele ambiente acústico.

Tendo em vista essas reflexões, esta pesquisa tem por objetivos gerais a ampliação do repertório de escuta do aluno, criando atividades de apreciação da paisagem e limpeza de ouvidos. Ademais, este estudo também envolve a música contemporânea, buscando promover novas reflexões acerca da apreciação musical e ponderar sobre o papel do educador musical atuante em sala de aula, no sentido de despertar os alunos para a criatividade, por meio da interação com os sons, e de registrar esse processo por meio da notação. Os objetivos específicos são: explorar as possibilidades da escuta; aproximar o aluno do universo da música contemporânea; estimular a criação de gestos expressivos, buscando a representação dos sons; conduzir o aluno para o registro gráfico dos sons com vista a desenvolver o senso crítico musical.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se por ser de natureza aplicada com abordagem qualitativa (MINAYO, 2014), pois trata de

questões subjetivas do objeto analisado e é aplicada a campo. A pesquisa mantém seu objeto na grafia não convencional na educação musical. Os procedimentos metodológicos seguiram as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica (FACHIN, 2017); intervenção prática – pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011); levantamento de dados – observação participante (MINAYO, 2014); registros dos encontros – gravações em áudio, vídeo, registro no caderno de campo e fotografias; análise de dados (BARDIN, 2020) e construção do texto (FACHIN, 2017). Esperam-se, por meio da experiência sensorial auditiva, uma amplitude cognitiva do estudante e a sua aproximação com o universo sonoro, criando uma relação entre o indivíduo e o ambiente acústico. Outro resultado esperado é a produção de registros gráficos, por meio da notação não convencional, como forma de avaliação da produção artística dos alunos.

Como mencionado, a ancoragem teórica desta pesquisa inspira-se nas ideias e nos escritos de Raymond Murray Schafer, além da revisão bibliográfica de obras, de periódicos especializados e da literatura relacionada à temática, priorizando eixos centrais que permeiam suas ideias pedagógicas, dentre elas a ecologia acústica. É importante destacar que Schafer não adota uma linearidade em seu método de educação musical. Vejamos: “meu método de educação musical não é linear. Os exercícios que se seguem não vão como em ABCDEFG... Todavia, acredito que eles constituem um alfabeto completo. A técnica é a de mosaico – uma pedra aqui, uma pedra lá” (SCHAFER, 2018, p. 10). A sequência didática apresentada nesta pesquisa traça um caminho linear de desenvolvimento das atividades, por isso a importância de ressaltar que a apropriação se dá por meio de inspirações das propostas e contribuições do referido compositor e educador musical.

Murray Schafer, compositor e educador musical, é um dos principais representantes da chamada segunda geração dos métodos ativos em educação musical (FONTERRADA, 2008). O autor é reconhecido mundialmente por suas músicas, reflexões e atividades educacionais e por seu trabalho que originou um novo campo de pesquisa, a ecologia sonora. Segundo Abreu (2014, p. 7):

> Suas ideias pedagógicas apontam para um padrão de interação entre os eixos discutidos: a sacralização da experiência estética da paisagem sonora como mediadora da relação ecológica entre o indivíduo e o todo, ou seja, uma relação entre a arte e o indivíduo como meio de conexão entre ele e a totalidade.

Ademais, o autor assegura que

> (...) suas concepções – principalmente aquelas que respondem ao material sonoro e ao trabalho pedagógico – não são absolutamente diferentes das dos outros educadores. Entretanto, existem inúmeras peculiaridades em suas ideias pedagógicas que dão uma personalidade única a sua prática educativa (ABREU, 2014, p. 14).

Schafer afirma que, com o passar dos anos, o homem foi se distanciando cada vez mais da natureza, por isso, "chama a atenção para a necessidade de equilíbrio entre o homem e o ambiente sonoro, comprometido a partir da Revolução Industrial, e clama pela urgência na recuperação da qualidade auditiva das comunidades" (FONTERRADA, 2004, p. 17).

A pesquisa encontra respaldo nas contribuições de Henri Wallon[2] para a compreensão do processo de desenvolvimento do aluno, averiguando os estágios categoriais apresentados pelo autor, conforme apresenta Amaral (2012, p. 51):

> De acordo com Wallon, entre os 6 e 11 anos, a criança encontra-se no estágio categorial de desenvolvimento. É uma idade que aparece no conjunto da evolução mental como estabilidade relativa, com progressos regulares, se comparada ao período de crises profundas que se abrem na adolescência.

Compreender esse estágio que Wallon apresenta é fundamental, pois as turmas com as quais foi desenvolvida a parte prática do projeto estão justamente na faixa etária citada pela autora.

Esta pesquisa introduziu a notação não convencional para a compreensão da grafia musical, que também foi guiada pela intervenção prática em sala de aula, na qual os alunos usaram seus registros para esboçarem gráficos e criarem partituras. A intervenção pedagógica foi planejada para 9 (nove) encontros, totalizando 9 (nove) horas/aulas, durante as aulas de Arte com as turmas dos 3º anos do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal em Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel, em Campo Grande - Mato Grosso do Sul.

As turmas selecionadas para a realização desta pesquisa foram os 3º anos A e B. O primeiro ponto considerado é que as turmas escolhidas ainda não tiveram aulas de música nos anos anteriores, logo, ainda não passaram pelo processo de iniciação à escrita musical. Não faria sentido, afinal, trabalhar a notação não convencional como um caminho em direção à notação "tradicional", uma vez que eles já teriam tido

[2] Filósofo, médico e psicólogo francês (WALLON, 2012).

contato com a notação convencional. Outro fato importante para a escolha foram os horários de aulas das duas turmas que acontecem nos mesmos dias (terça-feira e quinta-feira). A agenda facilitou o deslocamento dos materiais utilizados para realizações das atividades em cada encontro – diferentemente dos 4º anos, que têm aulas em dias diferentes. Quanto ao 2º ano, não seria interessante aplicar a pesquisa com eles, pois somente o 2º ano B faz aula de música (o 2º ano A faz aula de artes visuais com outra professora), logo, a quantidade de alunos envolvidos na pesquisa seria muito menor.

Em suma, levando em consideração que somente as turmas dos 2º ano B, 3º anos A e B e 4º anos A e B fazem aulas de música no componente curricular Arte, ressaltam-se outros pontos relevantes que contribuíram com a escolha dos 3º anos A e B para esta pesquisa: maior controle da atenção, se comparadas com turmas mais novas; idade mais suscetível para cumprir combinados, em relação às turmas mais novas; mais facilidade em seguir e compreender regras de jogos ou dinâmicas; sem aulas de música nos anos anteriores.

2 A MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.

2.1 Leis que regulamentam o ensino de música na escola pública.

Neste trabalho, não se pretende discorrer sobre a legislação vigente, senão apontar o panorama do ensino de música na escola pública, destacando sua exclusão e inclusão por meio das leis 5692/71, 9.394/96, 11.769/2008 e 13.278/2016. Em síntese, a música já teve seu espaço reservado no ensino público, porém ela foi excluída.

Fonterrada (2008, p. 217) relata que, “em 1971, houve uma grande reviravolta no ensino da música nas escolas, com a promulgação da Lei nº 5692/71, pois a legislação extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional e a substituiu pela atividade de Educação Artística”. Essa mudança gerou prejuízos não apenas para a área da música, mas em outras áreas da arte, uma vez que a polivalência tornou-se normal no contexto escolar. Consequentemente o professor teve que se adaptar a essa nova realidade.

Tratando-se de ensino de música na educação básica, somente após trinta e sete anos – precisamente em agosto de 2008, quando a lei nº 11.769/2008 foi promulgada – o conteúdo musical deixou de ser negligenciado, sob nova lei. Fonterrada (2008, p. 229) relata que “a arte passou a ser oficialmente considerada campo de conhecimento”.

Discorrendo um pouco mais a respeito do retorno da música ao currículo escolar, Penna (2012, p. 140), referindo-se à época da implementação da lei, destaca:

> Toda essa situação, em que a música está potencialmente incluída no componente curricular Arte, é alterada em agosto de 2008, a partir da aprovação da lei 11.769, que resultou de vários anos de debates e mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais junto a parlamentares. Esta lei altera a atual LDB – que, portanto, continua vigente – acrescentando um novo parágrafo ao seu artigo 26, parágrafo este que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ‘ensino de arte’ na educação básica. No entanto, o Artigo 3º da referida lei prevê um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência, projetando a sua implantação, a princípio, para o ano letivo de 2012. Assim, passa-se a dispor de uma norma oficial que indica especificamente a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de todo o país.

Com todo esse tempo de ausência, o ensino de música nas escolas públicas deixou uma lacuna enorme, pois os pais de hoje não tiveram acesso ao conteúdo musical no período escolar, o que causa estranheza quando os filhos contam a respeito do professor de arte, que ensina música durante as aulas. Tal desconhecimento gera um maior desafio para o professor, pois, muitas vezes, ele é questionado por pais de alunos que, ao procurarem a coordenação da escola, queixam-se de que o filho não está aprendendo a desenhar ou a pintar, mas aprendendo música na aula de arte.

Há várias formas de defender o ensino de música na escola pública. O campo da Cognição Musical, todavia, é muito relevante para a defesa do ensino dessa linguagem no componente curricular Arte. Portanto, Levitin (2021, p. 87-88) contribui com seus estudos acerca da relação entre música e cérebro:

> A atividade musical mobiliza quase todas as regiões do cérebro de que temos conhecimento, além de quase todos os subsistemas neurais. Os diferentes aspectos da música são tratados por diversas regiões neurais: o cérebro se vale da segregação funcional para o processamento musical, utilizando um sistema de detectores cuja função é analisar determinados aspectos do sinal musical, como altura, andamento, timbre etc. Certas partes do processamento musical têm pontos em comum com as operações necessárias para analisar outros sons; para entender a fala, por exemplo, precisamos segmentar um turbilhão de sons em palavras (...).

Por esse viés, nota-se que o processamento musical se distribui por todo o cérebro. Não há como negar que a música é um benefício para a plasticidade cerebral e que o ensino dessa linguagem colabora com o desenvolvimento de outras atividades extramusicais. Na perspectiva de Wallon, também é possível constatar que o ser humano é musical desde os primeiros meses de vida. Com relação ao assunto em questão, vejamos a explanação de Dantas (2019, p. 143):

> O bebê, que trava com mãe aquilo que Ajuriaguerra chamou de “diálogo tônico”, depende de toques, carícias, contatos visuais, da voz em seus aspectos mais elementares: melodia, ritmo, altura, modulação. Aos 6 meses, a presença humana é o mais poderoso estimulante; o interesse pelas coisas é um derivado.

Apesar de não ser essa a faixa etária em que esta pesquisa se volta, nota-se que a música é uma atividade inerente à vida humana e, por isso, não faz sentido algum ignorar suas práticas e excluí-la do processo de formação do indivíduo. No entanto, esses enfrentamentos não serão combatidos com debates efervescidos entre

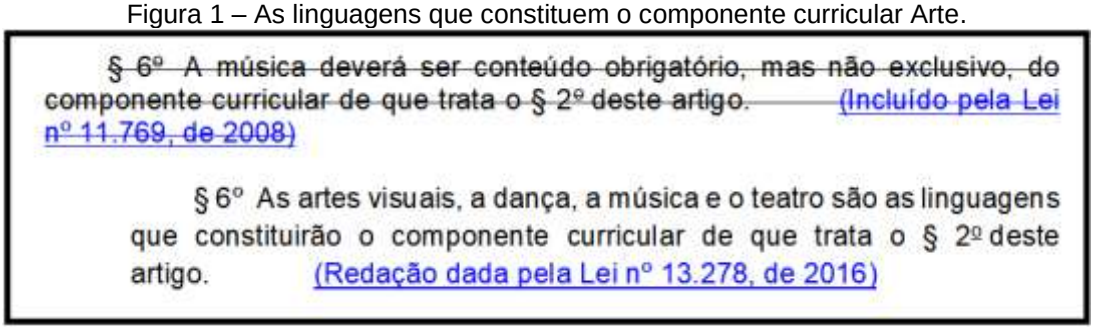
pai, mãe e professor, mas com resultados apresentados ao longo de um período de bom trabalho desenvolvido pelo docente. A importância do ensino de música na escola pública é defendida por Fonterrada (2008, p. 117), quando a autora observa que “o mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano”, pois é importante que, em todos os momentos possíveis, a música faça parte do cotidiano do aluno, para que ele possa acessar a arte não somente pelas artes visuais, mas também pela música, pelo teatro e pela dança. Vejamos, portanto, as considerações a seguir a respeito da lei 9.394/96:

> a implantação da referida lei estabelece para os currículos do ensino fundamental e médio o ‘ensino de arte’ como componente obrigatório, conforme o § 2º do artigo 26: ‘O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’. Contudo, são os PCN-Arte (MEC/SED, 1997; 1998) que definem o ensino de arte enquanto linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro (MATEIRO, 2014, p. 23-24).

Ademais, a Lei 11.769 deixa clara a não exclusividade da música dentro do componente curricular. A referida lei altera, portanto, o art. 26 da Lei 9.394/96, acrescentando o parágrafo 6º (em destaque na figura 1). No entanto, é a Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que vai definir todas as discussões acerca das linguagens pertencentes ao componente curricular arte. Tais alterações podem ser constatadas e comparadas nas imagens apresentadas nas Figuras 1 e 2.

.

Figura 1 – As linguagens que constituem o componente curricular Arte.

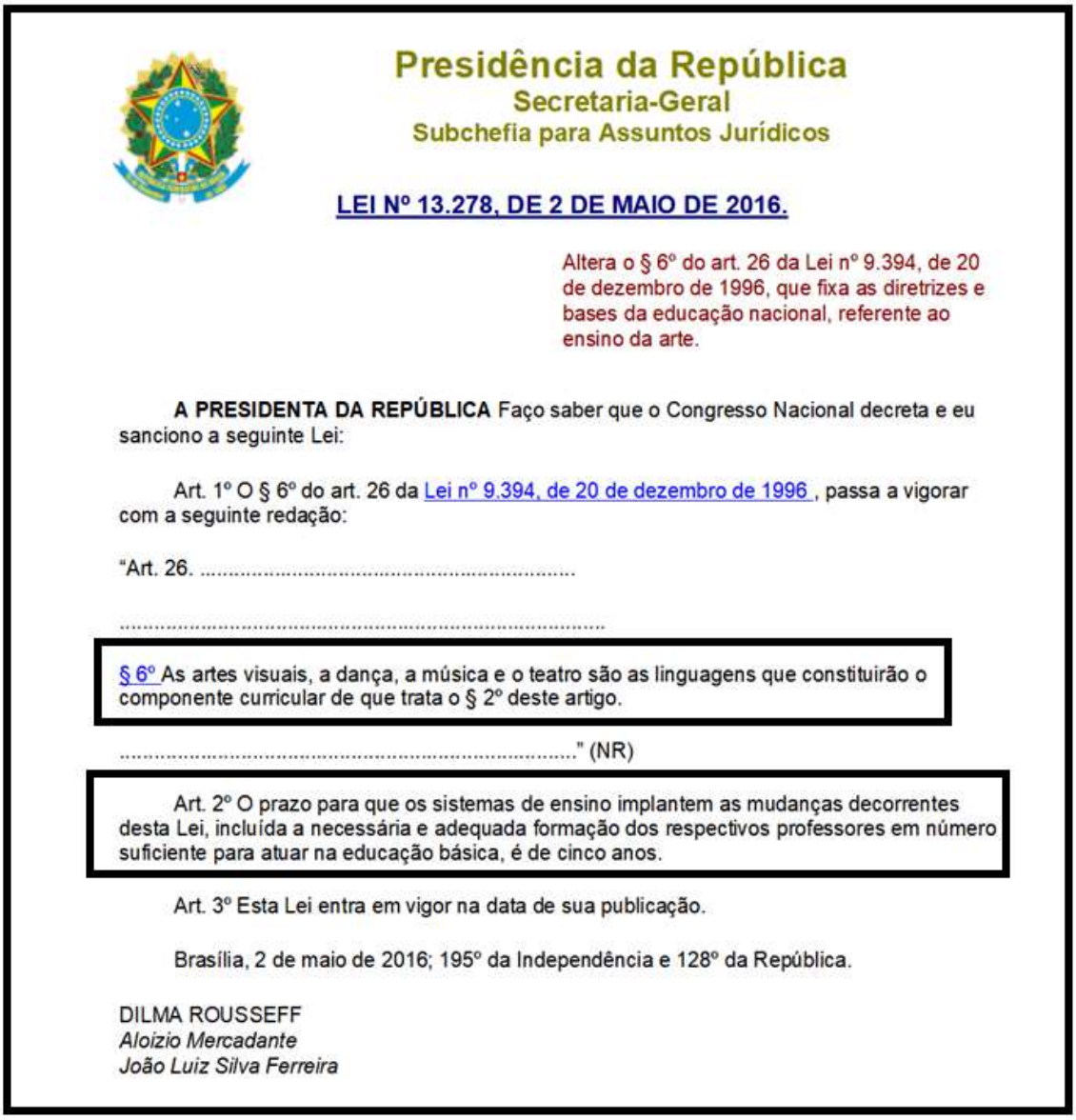


§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

Fonte: BRASIL, 1996.

Figura 2 – Das leis que regulamentam o ensino de Arte.



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26. .....

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

....." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Fonte: BRASIL, 2016.

Quanto às práticas pedagógicas em sala de aula, é importante observar que elas vão além do ambiente escolar, pois envolvem, na medida do possível, todo o contexto que o aluno vivencia, ainda mais em se tratando de música, em que as experiências individuais têm realidades diferentes. Na perspectiva de Henri Wallon para a educação, Mahoney (2012, p. 17-18) ressalta:

> Se tomarmos a teoria de Wallon como instrumento para pensar as atividades em sala de aula, poderemos afirmar que educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno.

O educador musical tem o papel de ampliar as possibilidades e de despertar os alunos para uma experiência musical cada vez mais desafiadora, respeitando sempre suas origens, suas culturas, suas histórias e, principalmente, seus contextos sociais, seja em qualquer turma seja em qualquer faixa etária. Nesse sentido, podemos observar que “a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural” (ELLIOT, 1995, p. 296, *apud* FONTERRADA, 2008, p. 115).

Muito da atividade musical na escola está atrelado ao calendário escolar, no que diz respeito às datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia da Mulher, Dia da Criança, Dia dos Pais, dentre outras datas. Com isso, sempre é solicitado ao professor, pela direção e coordenação da escola, que ele prepare uma apresentação para cada uma dessas datas, programação que não caracteriza um problema, pois, como bem aponta Fonterrada (2008, p. 232), “se a música fizer parte da cultura local, o ambiente estará preparado para posteriores atividades de música”. Com relação ao assunto, será tratado com mais detalhes nas descrições das aulas de música na escola, logo adiante.

2.2 “– Professor, quando vamos desenhar e pintar?”

No cotidiano escolar, considerando a atuação do professor de arte/música na educação básica do lócus desta pesquisa, o arte-educador sempre se depara com a seguinte pergunta nas aulas de música: “Quando iremos desenhar, professor?” Percebe-se, por meio da indagação, que os alunos estão, de certa forma, acostumados com o desenho gráfico, o que os deixa um tanto quanto incomodados ao saberem que terão aula de música e não farão desenhos.

Nota-se que, ao buscar novas possibilidades e experimentar novas ferramentas, o ambiente escolar é um campo fértil para a educação musical, pois a instituição escolar atende a um público muito heterogêneo. Nisso, consiste a inquietude do professor para realizar com maestria o trabalho de educador. Sob a perspectiva de Wallon, Gulassa (2010, p. 116) afirma que “é fundamental que o professor procure conhecer seus alunos de forma mais integral, em seus diferentes grupos, nos diferentes contextos, no contexto de sua época, em sua situação e condição socioeconômica”. O autor e pesquisador (*ibid.*) ainda acrescenta que “o aluno só pode ser entendido dentro de seu contexto e em sua totalidade”. Tais

pluralidades envolvem gostos e preferências com base no contexto sociocultural dos alunos. Compreender essas pluralidades e, em troca, oferecer possibilidades para um despertar musical é, sem dúvidas, a mola propulsora para a constante busca por uma amplitude de conhecimento, argumento que justifica o interesse, como pesquisador, em saber quais as possibilidades do uso de desenhos gráficos na construção das partituras, para uma possível interdisciplinaridade entre Música e Artes Visuais com vistas a ampliar o repertório didático.

3 DO PESQUISADOR E DO LÓCUS DA PESQUISA.

Este capítulo procura contextualizar o leitor com informações a respeito do pesquisador e do *lócus* da pesquisa, apresentando a trajetória musical do professor-pesquisador e fornecendo detalhamentos do histórico da escola, da estrutura física, do contexto em que ele está inserido, do entorno, da paisagem sonora local, das manifestações culturais do entorno, da música na escola, da proposta da escola em tempo integral, do funcionamento da escola, dos profissionais que nela atuam, da compreensão da música pela comunidade escolar, da visão e valorização da arte pela escola, da gestão e do ensino de música no cotidiano escolar. O Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022) e a Proposta para Educação Integral (CAMPO GRANDE, 2011)[3] são os dois documentos que darão suporte para o que será discorrido a respeito do lócus da pesquisa.

3.1 Apresentação do pesquisador: experiência profissional como músico e educador.

Sou natural de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Possuo formação em Licenciatura Plena em Música, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e Pós-graduação, especialização em Arte Educação e Cultura Regional, pela Faculdade Novoeste. Atualmente sou professor de Arte na Rede Municipal de Ensino (REME), em Campo Grande. Quanto à minha iniciação musical, ela aconteceu, primeiramente, dentro do próprio ambiente familiar. Desde criança, ouvia o meu pai tocar trompete, o que já causava um despertamento e interesse. A partir dos sete anos, comecei a frequentar as aulas de música oferecidas de forma gratuita na igreja. O ensino na igreja contemplava aulas de solfejo, teoria elementar da música e prática instrumental com foco na execução de lições do método para o instrumento e dos hinos. Com essas aulas e o convívio com os amigos que também frequentavam o mesmo ambiente, pude ter contato com músicos que tocavam instrumentos de sopros, dentre eles o clarinete. Fiquei fascinado pela sonoridade desse instrumento, que ganhei dos meus pais. Aos 11 anos, tive minha iniciação no clarinete. Aos 14 anos, participei de projetos

[3] Proposta provisória e sujeita a alterações.

de música com foco em práticas de banda em instituições fora da igreja, fase que durou até os 17 anos.

Ao conviver no ambiente de banda de música, tive contato com um repertório mais diversificado do que os compreendidos nas atividades da igreja, tais como: marchas, arranjos de músicas populares, trilhas sonoras de filmes etc. Esse contato com um repertório mais amplo era um desafio enorme, pois muitas músicas do repertório estavam além do nível técnico da maioria dos participantes. Mas a vivência em grupo, os constantes ensaios diários, as apresentações em público e o fato de ter que memorizar marchas ou dobrados agregaram experiências musicais para a vida, pois tais projetos não contribuíram somente com a formação musical, mas também com a formação cidadã, uma vez que eram ações socioeducativas. Após esse período, fui músico militar, atuando na banda do exército, no qual fiz prova de admissão para cabo músico clarinetista, exercendo a atividade entre 2005 e 2012. Em seguida, participei do processo seletivo para servidor/músico da prefeitura municipal de Campo Grande. Mediante concurso público de provas e títulos, obtive aprovação e trabalhei nesse grupo durante três anos, até assumir o cargo do concurso para professor de Arte da Rede Municipal de Ensino.

Em 2016, fui convidado pelo artista Marcio De Camillo (2012) para participar da gravação da canção “Cidadezinha”, do *CD* Crianceiras[4]. No mesmo ano, recebi o convite do músico Ivan Cruz (violonista e compositor) para participar do seu disco “Ivan Cruz”. Como música de câmara, tive a oportunidade de experienciar atividades com várias formações: quinteto de clarinetes; quinteto de sopros; trio de clarinete, violoncelo e piano; camerata de violões e madeiras. Também mantive participações regulares com a banda sinfônica, de 2011 até 2020. Entre os anos de 2015 e 2017, ministrei aulas de clarinete para alunos de banda na Escola de Governo da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Atualmente mantenho atividades regulares com o Duo Carandá (clarinete e piano), grupo em que tenho o privilégio de tocar obras que passam pelo repertório dos períodos Clássico, Romântico e Contemporâneo.

Durante o período acadêmico, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), momento em que tive meu primeiro contato com a educação na rede pública. Antes mesmo de ingressar na rede pública de ensino, já

[4] Conferir: CAMILLO, 2012.

exercia atividades como docente, dando aulas em projetos sociais e em escolas de música particulares.

Minhas práticas pedagógicas na sala de aula vão além do ambiente escolar. Procuro envolver, na medida do possível, todo o contexto com que o aluno convive, ainda mais em se tratando de música, em que as experiências individuais têm realidades diferentes. Como educador musical, tenho como objetivo ampliar as possibilidades e despertar cada aluno para uma experiência musical cada vez mais desafiadora, respeitando sempre suas origens, sua cultura, sua história e, principalmente, seu contexto social, seja em qualquer turma seja em qualquer idade.

Como já relatado, sou professor de Arte na Rede Municipal de Ensino, em Campo Grande, MS, sendo aprovado no concurso público de provas e títulos para cargo de professor em 2016, assumindo a vaga em 2018, compondo o quadro de professor efetivo, com carga horária de 20 horas e com lotação na Escola Municipal em Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel. Até então, a escola não contava com professor de Arte/Música em seu quadro de professores efetivos. Apesar de ter contemplado professores de música nos projetos de contraturno, no caso dos projetos ofertados pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC)[5], não contemplava aulas de música dentro do componente curricular Arte. Atualmente a escola conta com 2 professores de Arte em seu quadro de professores efetivos, sendo uma professora com formação em Licenciatura Plena em Artes Visuais e um professor com formação em Licenciatura Plena em Música, no caso, eu.

Como já relatado anteriormente, no período de graduação, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi o meu primeiro contato com a educação dentro da rede pública. Ao iniciar minha trajetória como educador, não sendo mais um acadêmico bolsista, pude perceber o quanto seria desafiadora a fase de adaptação. No entanto, o bom acolhimento recebido por parte da direção – gestão que permanece atualmente – fez toda a diferença para o processo de compreensão do sistema escolar e de seus agentes. Tudo era muito novo, a convivência com a quantidade de alunos por turma, a aceitação do conteúdo de música e, até mesmo, os desafios da relação professor, pais e alunos. Porém, o apoio encontrado nesse ambiente contribuiu para que, na fase inicial, todos os problemas fossem amenizados. Durante a convivência profissional cotidiana, é possível perceber

[5] Conferir: https://www.campogrande.ms.gov.br/semed/deac-divisao-de-esporte-arte-e-cultura/.

que a direção compreende a importância do ensino de música para os alunos. Quanto à relação com a equipe pedagógica e coordenação, nunca houve problemas de rejeição dos conteúdos de música por parte da equipe.

3.2 A Escola em Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel.

A Escola em Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel está localizada na região central da cidade, na Rua Brilhante, n. 245, Vila Carvalho, em Campo Grande, MS. Construída em 1978, entrando em funcionamento em fevereiro de 1979, com inauguração em 13 de agosto de 1979, a escola era considerada uma das maiores instalações da Rede Municipal de Educação (REME). O prédio central da escola conta com 12 salas para aulas, sendo que os demais espaços estão divididos entre: sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretaria, cantina, depósito para a merenda, sanitários para alunos e funcionários, almoxarifado, quadra de esporte, sala para educação física, sala de informática, sala de arte, biblioteca e parque recreativo. Os pátios também são espaços de importância para as práticas educativas e, por isso, devem ser contabilizados. Portanto, são dois pátios distribuídos na escola, um para a Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental I. Durante os 43 anos de existência, a escola passou por diversas reformas, mas sempre conservando sua estrutura original. A Figura 3 apresenta a fachada da entrada principal da escola.

Figura 3 – Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alcídio Pimentel.

Fonte: Acervo pessoal (20 jul. 2022).

Até 2019 a escola não era integral e atendia a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A partir de então, passou a compor o quadro de escolas de tempo integral, deixando de atender ao Ensino Fundamental II e seguindo somente com turmas da Educação Infantil (Grupo 5) e Ensino Fundamental I (1º ano até 5º ano). Ou seja, as faixas etárias dos alunos matriculados na escola estão entre 5 e 12 anos de idade. Atualmente, a Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel (ETI)[6] faz parte de um grupo de 5 escolas de Tempo Integral da Rede Municipal em Campo Grande.

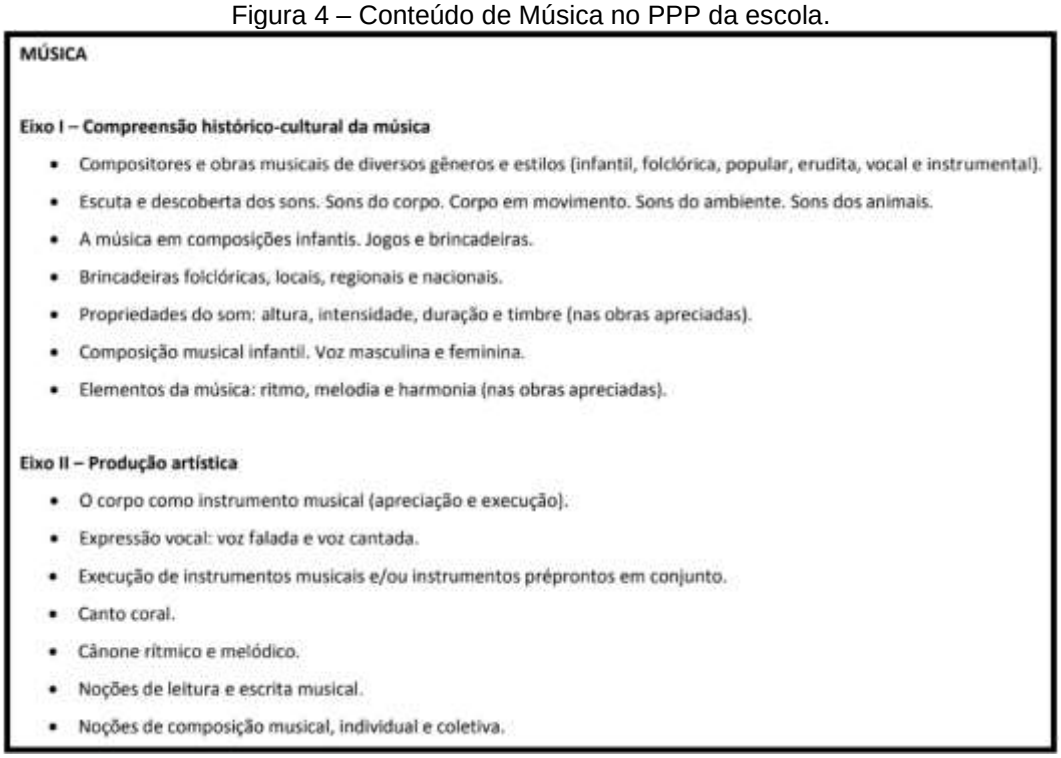
3.3 Como a gestão e a comunidade escolar compreendem o ensino de Arte/Música na escola?

De acordo com a investigação realizada no documento Projeto Político Pedagógico – PPP[7] – de 2016, foi possível perceber que os conteúdos pertencentes à área da música já constavam em sua estrutura, antes mesmo da lotação de um professor de Arte com formação em Música na unidade escolar. Esse fato chama a atenção, pois mesmo que a escola nunca tenha contemplado professor de música atuando em sua base curricular, os conteúdos estavam organizados em dois eixos: Eixo I: Compreensão histórico-cultural da música; Eixo II: Produção artística.

Para melhor entendimento, segue um recorte do PPP da escola elaborado em 2016, conforme mostra a figura 4.

[6] Escola em Tempo Integral (CAMPO GRANDE, 2011).
[7] Projeto Político Pedagógico.

Figura 4 – Conteúdo de Música no PPP da escola.



MÚSICA

Eixo I – Compreensão histórico-cultural da música

- Compositores e obras musicais de diversos gêneros e estilos (infantil, folclórica, popular, erudita, vocal e instrumental).
- Escuta e descoberta dos sons. Sons do corpo. Corpo em movimento. Sons do ambiente. Sons dos animais.
- A música em composições infantis. Jogos e brincadeiras.
- Brincadeiras folclóricas, locais, regionais e nacionais.
- Propriedades do som: altura, intensidade, duração e timbre (nas obras apreciadas).
- Composição musical infantil. Voz masculina e feminina.
- Elementos da música: ritmo, melodia e harmonia (nas obras apreciadas).

Eixo II – Produção artística

- O corpo como instrumento musical (apreciação e execução).
- Expressão vocal: voz falada e voz cantada.
- Execução de instrumentos musicais e/ou instrumentos préprontos em conjunto.
- Canto coral.
- Cânone rítmico e melódico.
- Noções de leitura e escrita musical.
- Noções de composição musical, individual e coletiva.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2016) - Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel.

Percebe-se, no recorte da figura 4, que a gestão da época tinha ciência das linguagens comportadas dentro do ensino de Arte. Durante alguns anos, professores de música ministraram oficinas de canto coral em horários de contraturno, atendendo a alunos que tinham interesse em participar das aulas. As aulas de canto coral eram ofertadas pela Divisão de Esporte, Arte e Cultura (DEAC). Os projetos de fomento artístico e cultural são fundamentais para difundir as práticas musicais e as mais variadas manifestações artísticas dentro da escola. No entanto, ainda não suprem o papel do professor atuante no Componente Curricular Arte, pois ele convive no cotidiano escolar, aproximando, cada vez mais, prática musical e vida.

Até o momento, a escola não conta com um professor-coordenador, figura “que surgiu no decorrer do trabalho com a necessidade de coordenar as inúmeras atividades na área de Arte, esporte, lazer e cultura” (professor com formação em alguma das linguagens da arte – arte-educador), como é previsto na proposta da ETI[8] (CAMPO GRANDE, 2011, p. 73). Mas a atual coordenação tem um olhar de sensibilidade para a área. Assim, não é preciso justificar muitas das práticas pedagógicas como arte-educadores. É válido ressaltar que a equipe pedagógica tem

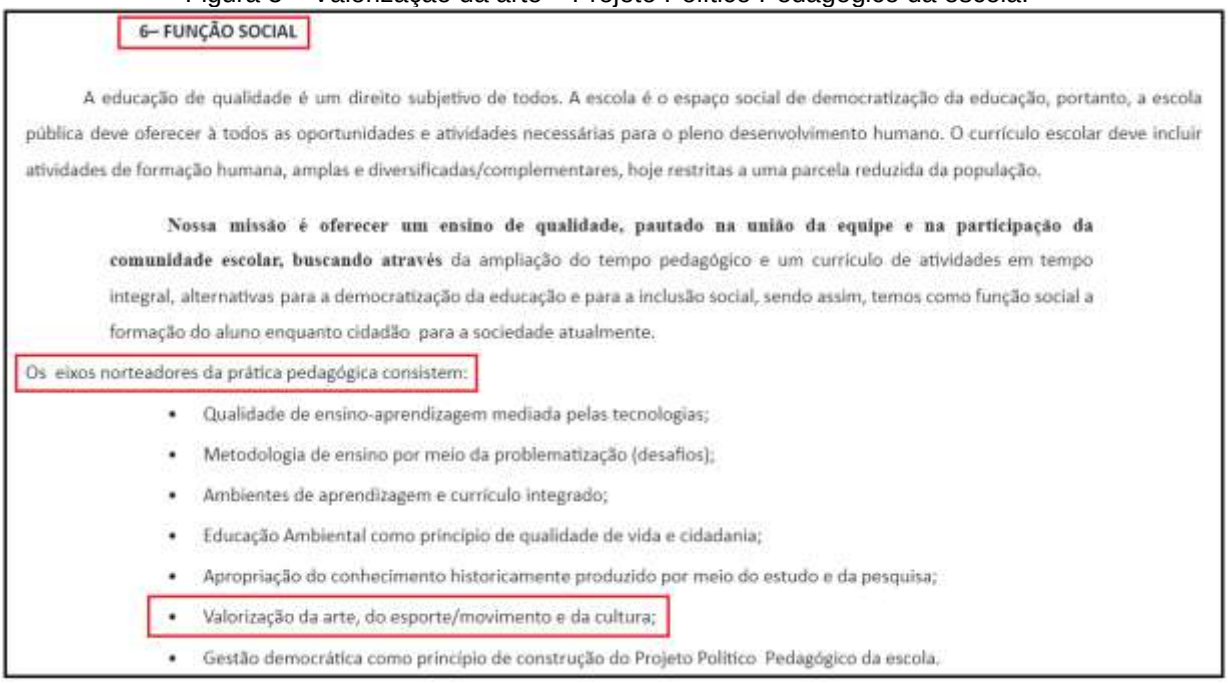
[8] Sigla para Escola em Tempo Integral.

consciência da importância de o professor atuar na sua área de formação e reconhece o retrocesso da polivalência. No entanto, os conteúdos de música ainda são assuntos desconhecidos pela maioria dos coordenadores, com base na convivência com os profissionais que já atuaram na escola em questão. Portanto, cabe ao professor de música, em muitos casos, ter que justificar suas ações pedagógicas em sala de aula.

No Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022, p. 21), a escola assume o compromisso de valorização da arte, o qual ocorre por meio de incentivos e ações promovidas pela escola para a comunidade escolar. Não se fomentam somente as práticas artísticas na escola, mas também o respeito pelas práticas pedagógicas dos professores de arte.

A figura 5 apresenta um recorte do documento PPP que trata da função social da escola e de seus eixos norteadores para as práticas pedagógicas:

Figura 5 – Valorização da arte – Projeto Político Pedagógico da escola.



6– FUNÇÃO SOCIAL

A educação de qualidade é um direito subjetivo de todos. A escola é o espaço social de democratização da educação, portanto, a escola pública deve oferecer à todos as oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano. O currículo escolar deve incluir atividades de formação humana, amplas e diversificadas/complementares, hoje restritas a uma parcela reduzida da população.

Nossa missão é oferecer um ensino de qualidade, pautado na união da equipe e na participação da comunidade escolar, buscando através da ampliação do tempo pedagógico e um currículo de atividades em tempo integral, alternativas para a democratização da educação e para a inclusão social, sendo assim, temos como função social a formação do aluno enquanto cidadão para a sociedade atualmente.

Os eixos norteadores da prática pedagógica consistem:

- Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
- Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
- Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
- Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
- Valorização da arte, do esporte/movimento e da cultura;
- Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Fonte: CAMPO GRANDE, 2022, p. 21.

A gestão da escola reconhece a importância do fazer artístico e das práticas musicais em sala de aula. Inclusive, sempre houve a consciência de que os professores de Arte (Música e Artes Visuais) tivessem um espaço adequado para as práticas pedagógicas, com ambiente próprio para cada linguagem artística. É preciso ressaltar que a direção faz o que é possível para oferecer um suporte necessário aos professores. Destaca-se ainda que a gestão atual sempre se pôs em posição de apoio

aos professores de Arte, independentemente da linguagem artística. Em outras palavras, nunca se mediram esforços para ajudar e apoiar o ensino de música na escola, sempre em favor das práticas musicais dentro da escola. Da mesma forma, evitaram-se cobranças demasiadas referentes às estruturas da escola, pois é compreensível o quanto a direção se esforça para ajudar como pode. Prova disso é a aquisição, pela gestão escolar, de um *kit* com 20 flautas doces. Porém, com a pandemia e os riscos ainda presentes, tornou-se impossível o uso desse instrumento como recurso pedagógico.

Mesmo reconhecendo o apoio e o acolhimento e compreendendo que muitas ações pensadas e planejadas pela atual gestão foram interrompidas por conta da pandemia – como o fechamento da escola entre 2020 e 2021 – é preciso esclarecer que, para o professor de música, trabalhar com muito pouco recurso, sem um espaço adequado e sem materiais de musicalização com o mínimo de qualidade, provoca um certo bloqueio no que diz respeito ao próximo passo a ser dado quando se trata de educação musical. O agravante na aula de música sem estrutura é que há uma sensação de descrédito por parte dos alunos quando se pensa o próximo passo, pois, por mais criativo que seja a aula, os alunos querem tocar algum instrumento, querem participar de uma banda ou de uma orquestra de cordas, anseios que ficam evidentes nas manifestações dos alunos durante o ano letivo.

Embora a falta de estrutura também favorece o lado criativo do professor (por isso a pesquisa trata de apresentar uma intervenção prática com os recursos disponíveis na escola), um aluno que terá aulas de música durante três anos, por exemplo, pode vir a demonstrar desinteresse por conta da falta de aplicação prática mediante o gosto dele.

3.4 Como os professores e os alunos compreendem o ensino de música na escola?

Muitos alunos e, infelizmente, alguns colegas ainda têm dificuldades de compreender que o ensino de arte não se resume nos conteúdos de Artes Visuais. Fato é que muitos profissionais atuantes na escola ainda têm uma visão de que o professor de Arte atua como no período em que era presente a educação artística (polivalência). Outra percepção é que, entre os docentes das demais área, o professor de Arte é visto como uma peça fundamental, ou até mesmo, responsável no momento

da decoração da escola em datas comemorativas (de pintar o chão, de fazer painel, de decorar a escola, de pintar algum mural, dentre outras tarefas decorativas). Percebe-se que esse costume está enraizado há anos, o que torna um ato de rebeldia não realização dessas tarefas. Ou então, o professor de música é visto com um certo descrédito quando, ao ter que fazer algum desenho, ele não se mostra com habilidade e desenvoltura, pois “como pode um professor de arte que não sabe desenhar?” Ou seja, nesse ponto, o professor de música precisa viver se explicando perante os demais colegas.

Outro ponto importante se destacar é que, para alguns professores, o ensino de música gera muito “barulho”, que atrapalha as aulas de outras turmas que estão acontecendo em outras salas. É possível ouvir relatos de professores que, de acordo com suas percepções, o ensino de música na escola não funciona, pois não são todos os alunos que têm talento ou nasceram com alguma habilidade para essa área, pois música seria uma herança genética. Nesse viés, segundo Levitin (2021, p. 193-194),

> partindo do princípio de que, se existe uma contribuição genética para a música, ela haverá de se manifestar nas famílias, já que irmãos e irmãs compartilham 50% dos genes, os geneticistas tentam encontrar um grupo de genes que seja associado a traços passíveis de serem observados. Pode ser difícil, no entanto, separar a influência dos genes e a do ambiente, da qual faz parte o ambiente uterino: os alimentos ingeridos pela mãe, o fato de ela fumar ou beber e outros fatores que influenciam a quantidade de nutrientes e oxigênio absorvida pelo feto. Até gêmeos idênticos podem experimentar ambientes muito diferentes no interior do útero, em função do espaço de que dispõem, das possibilidades de se movimentar e da posição. É difícil distinguir as influências genéticas das ambientais numa capacitação que contém um componente de aprendizado como a música, que tende a ser cultivada em família. Porém, uma criança com pais ligados à música tem maior probabilidade de ser estimulada a aprender música mais cedo do que uma criança de uma família “não musical”, e seus irmãos provavelmente receberão níveis equivalentes de apoio.

Crianças com famílias mais musicais podem iniciar a música em tenra idade. Entretanto, não há como ignorar as demais crianças que não têm acesso à música pelo meio familiar. Portanto, se não for no ambiente escolar, onde mais pode ocorrer esse acesso? Por isso, evidencia-se que a escola é o local que pode vir a ser adequado para inserção da música na vida da criança.

Mesmo com alguns equívocos de compreensão, há uma relação de parceria entre o professor de música com professores regentes e de outras áreas. Mencionam-se, por exemplo, a criação de projetos com trocas de experiências interdisciplinares e a apropriação de músicas para trabalhar e desenvolver os conteúdos de outras áreas.

A maioria dos professores usa a música como uma ferramenta pedagógica, para contação de história, para tratar de um assunto específico (lavar as mãos, escovar os dentes etc.). Fonterrada (2008, p. 13), quando discorre a respeito do uso da música como auxílio pedagógico para outras áreas do conhecimento, afirma:

> Como a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento. Outro uso que dela se faz é como auxiliar de outras áreas de conhecimento ou disciplinas; nesse caso, ela tem outras funções: auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras. O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal.

Não há problema ou algum preconceito quanto aos professores de outras áreas trabalharem música em suas respectivas aulas, até mesmo porque essa é uma prática utilizadas há muito tempo pelos docentes. Quanto mais a música fizer parte do ambiente escolar, maior é o território para ser explorado pelo professor de música. Também não há como negar que o uso da música é uma ótima estratégia para tratar de diversos temas. Entretanto, ao ser inserido na preparação e na produção musical, o professor de música precisa aplicar suas observações, intervindo em questões de tonalidade apropriada para a turma, afinação – em se tratando das turmas que já tiveram aulas de música – e outros pontos importantes, como fraseados, sonoridade do grupo etc. Nesses momentos, o professor de música se faz presente em autoridade de conhecimento e condução das práticas musicais, deixando evidente que usar música não é o mesmo que ensinar música.

Cabe relatar que, com a convivência percebe-se que alguns professores veem o professor de música como um multi-instrumentista (ou ainda, que toca todos os tipos de instrumentos), o que, na maioria dos casos, não é verdade. Quanto as possibilidades de um trabalho com refinamento artístico musical por parte de professores de outras áreas, é possível se deparar com alguns educadores de outras áreas que têm uma certa aptidão musical e com sensibilidade para intervir em questões como afinação, fraseado, andamento, dinâmica e sonoridade do grupo.

Outro ponto é o fato de que a figura do professor de música está muito relacionada com o ensino de “música clássica”. Assim, quando outro professor pede algum tipo de ajuda para desenvolver um trabalho em conjunto já esclarece com um pouco de receio, dizendo: “Professor, eu escolhi uma música para cantar com a turma, mas não sei se você vai gostar”. Por esse motivo, há um certo tipo de surpresa quanto ao envolvimento do professor de música com qualquer gênero musical.

3.5 Das instalações da escola.

Como já relatado anteriormente, o prédio atual continua com a mesma estrutura desde sua fundação. No entanto, alguns reparos são realizados a cada início de ano, tais como: pintura predial, manutenção da rede elétrica, manutenção na parte hidráulica, além de outros reparos mais urgentes. Manutenções regulares, como cortes de gramas, podas de árvores e limpeza no entorno do prédio são realizados de acordo com a solicitação da escola para o setor de competência da prefeitura. Das 12 salas de aulas, 11 estão disponíveis para atendimento das turmas e 1 para as atividades de jiu-jítsu (Atividade Curricular Complementar – ACC3). As demais áreas da escola são compostas por sala da secretaria, cantina, quadra esportiva coberta, quadra esportiva descoberta, sala de informática, biblioteca, parque recreativo, cozinha, refeitório, sala de coordenação pedagógica, sala de apoio pedagógico, sala de professores, sala de direção, sala de monitores, banheiro de professores, banheiros de acessibilidade, depósito para merenda, almoxarifado, salas de educação física, sala de arte, pátio e banheiros para os alunos (CAMPO GRANDE, 2022).

Na figura 6, visualiza-se a área dos pátios da escola: 1 – pátio principal; 2 – área da minicidade do trânsito; 3 – pátio da Educação Infantil; 4 – parquinho recreativo; 5 – área de entrada para minicidade do trânsito.

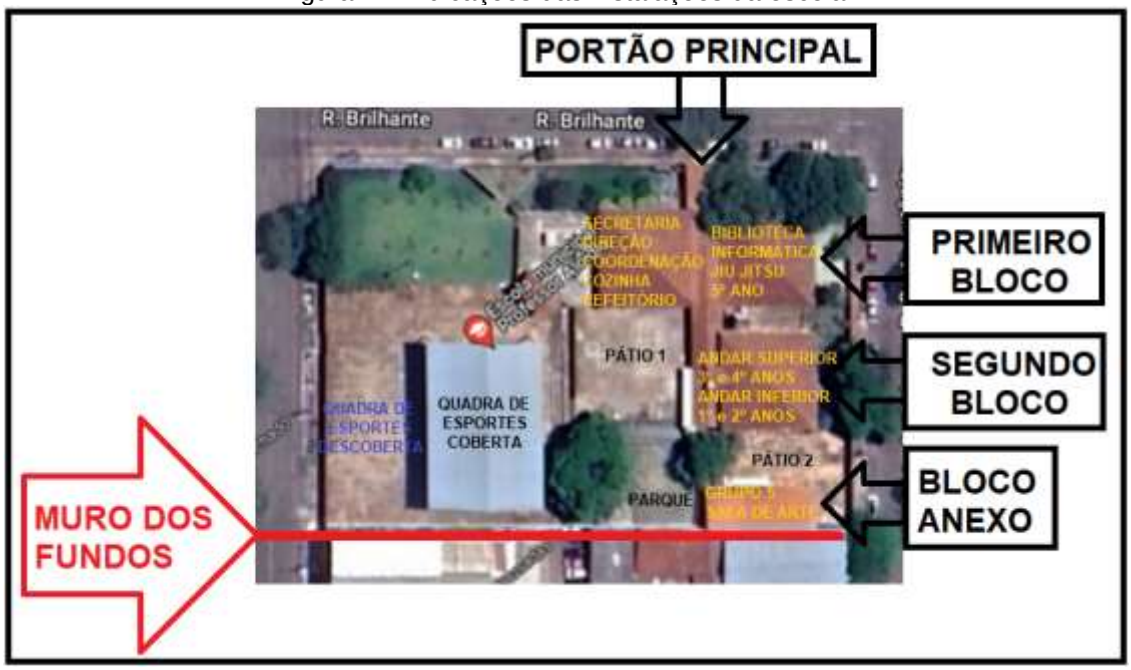
Figura 6 – Instalações da escola (área externa).

Fonte: Acervo pessoal (08 set. 2022).

As instalações da escola estão divididas em três blocos, sendo que o primeiro e o segundo bloco fazem parte da mesma estrutura predial. Já o terceiro bloco é um anexo na parte dos fundos da escola. O primeiro bloco está localizado na entrada da escola (ver a figura 3, fotografia do portão principal), no térreo. Nessa parte, ficam a sala de informática, biblioteca, sala de jiu-jítsu, sala de aula do 5º ano, sala dos professores, direção, secretaria, coordenação, refeitório e cozinha. O segundo bloco está dividido entre andar inferior e superior, tendo o acesso através de escadas. Quanto às escadas, não são grandes, nove degraus que ligam o andar superior e onze que descem para o andar inferior. No segundo bloco, está alocada a maior parte das turmas da escola (andar superior – todos 4º anos e 3º anos; andar inferior – todos os 1º anos e 2º anos). Por último, o bloco em anexo (parte dos fundos), onde estão as salas dos Grupos 5A e 5B, também a sala de arte.

Para maiores elucidações a respeito das instalações, a imagem da figura 7 é um recorte da localização da escola pelo *Google Maps*, pelo qual é possível visualizar o espaço da escola e as instalações com indicações de cada bloco em que o prédio está estruturado. Todas as indicações das instalações foram acrescentadas e editadas para fornecer informações detalhadas ao leitor. Também é possível visualizar o muro de fundos da escola, onde estão construídas oficinas mecânicas e funilarias que fazem divisa com o terreno. Essas informações têm sua importância, pois são tratados os assuntos ligados à paisagem sonora da escola e os sons gerados nesses entornos que penetram o ambiente escolar.

Figura 7 – Indicações das instalações da escola.



Fonte: *Print* do *Google Maps*. Montagem de própria autoria (2022).

Tratando dos acessos aos locais específicos, a utilização da sala de informática depende de agendamento controlado pelo responsável da sala. Ambiente climatizado e agradável para realizações de atividades de pesquisas, a sala de informática é uma valiosa opção, considerando que há inúmeras atividades de música que podem fazer uso da *internet*: apreciação musical, visualização de imagens de instrumentos, pesquisas de práticas musicais de culturas diversas, biografias de intérpretes e compositores etc. A figura 8 mostra o espaço da sala de informática.

Figura 9 – Sala de informática da escola.

Fonte: Acervo pessoal (08 ago. 2022).

Quanto à biblioteca, os horários de visitação são controlados pelos servidores que atuam no setor e, mediante agendamentos realizados pelos professores, as turmas podem frequentar o espaço, escolher livros, realizar leituras, discutir temas de leituras etc. Das atividades de música possíveis de serem realizadas na biblioteca, compreende-se a pesquisa em literaturas regionais acerca da música regional e outras manifestações culturais. A figura 9 apresenta o espaço da biblioteca da escola.

Figura 9 – Biblioteca da escola.

Fonte: Acervo pessoal (08 ago. 2022).

O espaço do refeitório, na figura 10, também pode ser utilizado para desenvolver atividades. No local, é possível trabalhar alguns jogos musicais (jogo de memória, dominó musical e outros). O espaço também é utilizado para reuniões com a equipe docente, reuniões com alunos ou reuniões com os pais em períodos de início do ano letivo e entregas de notas. O espaço do refeitório, juntamente com a sala de informática, são opções de locais para a realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – o que será abordado logo mais.

Figura 10 – Área do refeitório da escola.

Fonte: Acervo pessoal (12 ago. 2022).

A quadra de esportes nem sempre foi coberta. A sua área de cobertura é algo relevante para esta pesquisa, justamente por conta da paisagem sonora e dos materiais envolvidos no espaço acústico. Como é possível observar na figura 11, o material da cobertura é zinco, e a área coberta é de 784,08 m², segundo o Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022). Em dias de chuvosos, o som da chuva é potencializado por conta do zinco, não somente da quadra, mas das oficinas ao fundo, pois usam o mesmo material na cobertura. Detalhes da figura 11: 1 – cobertura de zinco da quadra esportiva; 2 – quadra esportiva; 3 – visão lateral da quadra esportiva; 4 – muro dos fundos.

Figura 11 – Quadra esportiva da escola.

Fonte: Acervo pessoal – montagem de própria autoria.

3.6 Área verde da escola.

A ecologia sonora (FONTERRADA, 2004) ajuda a compreender a relação do homem com seu ambiente acústico. Por esse motivo, a pesquisa tem um olhar para o que ainda existe de reserva natural no local da escola, como árvores, plantas, jardins e gramados. Visto que a pesquisa trata a paisagem sonora como um de seus objetos de estudo, somando-se à proposta de contextualizar o leitor sobre o cenário da localidade, a fim de que ele possa ter maior noção da paisagem sonora da escola, a figura 12 apresenta um *print* do *Google Maps* (visão aérea) e fotografias de árvores em uma única montagem, para retratar as áreas verdes pertencentes ao espaço da unidade escolar. Embora a unidade esteja situada na região central, contudo há vários plantios de árvores. As marcações na imagem da visão aérea são das próprias árvores que aparecem nas fotografias.

Figura 12 – Área verde da escola.

Fonte: *Google Maps* e registros fotográficos de própria autoria. Arquivo pessoal (2022).

O cenário favorece a existência de aves na área, possibilitando a percepção de sons de pássaros, como observado pela ecologia sonora, que entende que os sons circundantes podem ser percebidos como possíveis de serem música. Logo adiante, a paisagem sonora da região será tratada como maiores detalhamentos e será possível verificar que tal paisagem sonora é de baixa fidelidade, o que dificulta a percepção dos sons da natureza, mas mesmo em meio a tantas informações sonoras, é possível contemplar sons de pássaros, cigarras e outros, graças à área verde presente entorno das instalações da escola. A percepção desses sons é uma importante forma de construir atividades com os alunos e de tratar a educação auditiva como foco na iniciação musical.

3.7 Contextualizando a paisagem sonora da escola.

Pretende-se, nesta subseção, fornecer uma maior quantidade de informação a respeito da localização da escola, entendendo qual o contexto em que ela está inserida. Por isso, dispõem-se registros em imagens fotografadas e recortes de mapas.

Para melhor compreensão da paisagem sonora da escola, as imagens nas figuras 13 e 14 apresentam três planos do mapa de localização da unidade escolar: a primeira, com uma visão macro da região em que ela está localizada (região central); a segunda, focada no bairro em que está situada; e a terceira, um enquadramento na quadra, que ainda é terreno da escola.

É possível notar que a região está distante de ter uma paisagem sonora natural (área rural), pela quantidade de construções e de ruas pavimentadas. Sendo uma região central com aglomerado de comércios, o fluxo de automóveis é muito maior. Todas essas informações são fundamentais para investigação dos sons da paisagem sonora, incluindo a compreensão das diferenças entre paisagem sonora *hi-fi* e *lo-fi*[9]*.* Logo, promovem-se exercícios de limpeza de ouvidos para a percepção dos sons possíveis de se tornarem música.

Figura 13 – Localização 1 (região da escola).

Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 14 set. 2022.

[9] Entrevistado pelo violinista Yehudi Menuhin, Schafer discorre a respeito dos sons do campo e enfatiza que, nele, a paisagem é *hi-fi:* "há poucos ruídos aqui; por isso, cada som pode ser ouvido a uma grande distância. Em compensação, a cidade é uma paisagem sonora *lo-fi.* Há tantos ruídos, que é difícil dizer o que são os sinais" (MENUHIN, 1990, p. 21).

Percebe-se que, ao investigá-la, a região é repleta de sons de tráfego, construção civil, música amplificada, tráfego aéreo, animais, ferramentas de oficina mecânica, sirenes, máquinas de construção civil, vozes e eletrodomésticos. Os locais com maiores propagações de ruídos são as oficinas aos fundos da escola. De lá, vêm os ruídos das ferramentas, marteladas, chave parafusadeira de impacto pneumática, compressores de ar, aspiradores de pó, motores automotivos em alta rotação etc.

Quanto maior o fluxo no trânsito, maior é a quantidade de acidentes, portanto os sons de ambulâncias são bastante presentes na paisagem sonora. Schafer (2019) trata o ruído como sendo uma mercadoria que, na maioria das vezes, é pensado, criado e vendido para um determinado propósito. Os ruídos gerados por uma sirene, motocicleta e outros, foram produtos elaborados por uma determinada instituição e, com isso, lucram com a dissonância. Portanto, essas são as consideradas vozes da tirania (SCHAFER, 2019).

O som de sirene pode ser um interessante material para solfejo com glissandos ascendentes e descendentes, enquanto exemplo de alturas. As buzinas também são sonoridades que compõem esse tipo de paisagem sonora e podem ser exemplos de sons longos, curtos, fortes, fracos (sendo possível solfejar). Ainda a respeito das buzinas, Schafer (2011a, p. 121) comenta sobre as afinações dos apitos a vapor das locomotivas:

> O apito a vapor original tinha três afinações [...], além das variações no ritmo e na articulação, o ouvinte também notará diferenças na qualidade e na altura dos sons. Enquanto os velhos apitos a vapor produzem *cluster* de frequências, muitos apitos modernos, especialmente os das máquinas a diesel, têm apenas um som. Outros são díades ou tríades, afinados na fábrica, algumas vezes seguindo as especificações do cliente. Enquanto as ferrovias americanas têm preferido o apito de apenas um som, as canadenses abandonaram esse tipo de apito em razão do número de acidentes em cruzamentos de nível a ele atribuído durante o período de mudança das máquinas a vapor para diesel. Uma tentativa de reproduzir a qualidade do apito do navio a vapor original resultou na adoção de buzinas de ar comprimido, especialmente afinadas, das quais uma versão atualmente utilizada pela *Canadian Pacific Railroad* é a tríade de mi maior em posição fundamental, com tônica afinada em 311 hertz.

Nota-se, na citação do autor, uma riqueza de detalhes, que são assuntos valiosos de serem tratados na educação musical. As crianças têm maior facilidade de reproduzir aquilo que é familiar para elas, no caso, um apito de trem é algo comum, pois é uma temática presente nos filmes infantis, desenhos e brinquedos. Essa proximidade com o objeto facilita o processo de exploração sonora. Ao solicitar para

uma determinada criança emitir algum tipo de som vocal, sem oferecer uma referência, a maioria delas apresentará um certo nível de timidez. No entanto, quando lhe é solicitado imitar um apito de trem, nota-se que ela tenderá a ser mais espontânea.

Figura 14 – Localização 2 e 3 (bairro e lote da escola).

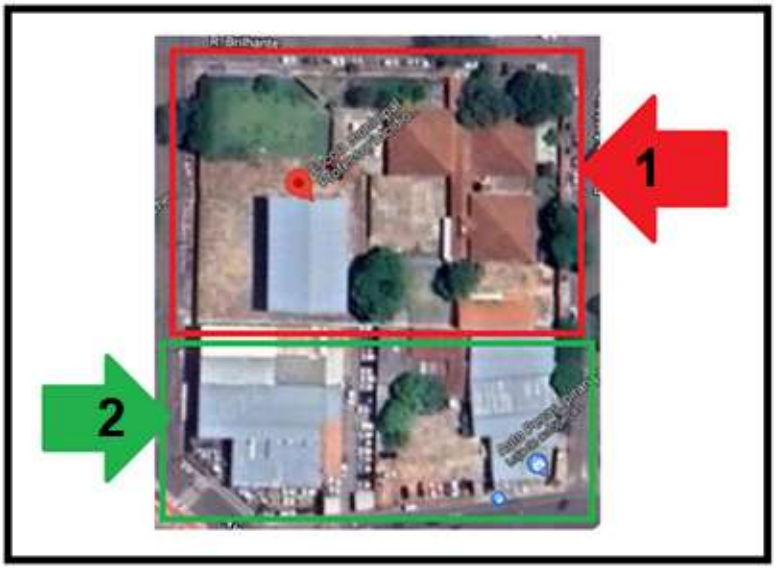
Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 14 set. 2022.

Nota-se que, no plano mais focado no bairro (imagem 2 da figura 14), as ruas pavimentadas contribuem para que os veículos circulem com maior velocidade e, ao ter duas grandes avenidas circundando o terreno da escola, o fluxo de ônibus e caminhões aumentam, ou seja, a rotação dos motores de veículos de maior porte compõe a paisagem sonora da localidade. Direcionando para o lote onde está o prédio da escola (imagem 3 da figura 14), pode-se visualizar com mais clareza as vias largas que favorecem o fluxo do trânsito, contribuindo para que os sons das máquinas abarrotem os sons da paisagem sonora.

A proposta não é polemizar acerca do assunto, mas tratar com maior transparência a respeito dos sons do cotidiano, pois, em relação ao ruído, “é que é impossível nos afastarmos dele [...]; ao contrário dos olhos, cujas pálpebras protegem o indivíduo daquilo que não quer ver, os ouvidos não dispõem de tal aparato, permanecendo abertos aos sons do mundo” (FONTERRADA, 2004b, p. 44).

Conferindo a figura 15, é possível visualizar a indicação 1 apontando o terreno da escola (6.721, 70 m²); a indicação 2 aponta a outra parte da quadra onde estão localizadas uma oficina mecânica e uma funilaria.

Figura 15 – Terreno da escola.



Fonte: *Google Maps*. Acesso em: 14 set. 2022.

O interesse por compreender o entorno visa à contextualização acerca dos sons que infiltram na área escolar. Das oficinas, é possível perceber sons de máquinas, tais como: compressores, jatos de ar, lixadeiras, furadeiras, batidas de martelos, ferramentas que caem ao chão etc. Todos estão presentes na paisagem sonora da escola, e os alunos convivem com eles no cotidiano. Ademais, há os sons da própria escola: gritos, conversas, risadas, choros, arrastar de mesas e cadeiras, ventiladores, batidas de portas, ar-condicionado e outros mais.

3.8 A escola em tempo integral.

3.8.1 Proposta pedagógica e planejamento com base na problematização.

Os desafios encontrados na transição de escola regular para escola de tempo integral foram os horários, o convívio com a criança em tempo integral na escola, a alimentação e a adequação das instalações para atender às demandas das novas propostas educacionais. Mas o ponto de maior preocupação foi a nova abordagem pedagógica. O conhecimento e o perfil do professor foram revistos, uma vez que as especificidades da proposta requerem um professor com perfil que se adapta aos interesses da integral. O formato e a maneira de planejamento também foram revistos, por conta da problematização. As atividades pedagógicas pensadas devem tratar a formação do aluno de forma integral, dialogando com as diversidades de problemas

da sociedade. Colaborando com essas informações, segue um trecho extraído do documento da proposta:

> As atividades pedagógicas na Escola em Tempo Integral têm a perspectiva de provocar a busca de informações por identificação de situações preocupantes destacadas do cenário social em que o aluno vive de forma a ser significativa e relevante para ele. A sala de aula será apenas um espaço particular, no qual educandos e educadores encontrar-se-ão para promover a consequente sistematização dos assuntos pesquisados em outros tempos e espaços de veiculação da informação e do conhecimento, oportunizando ao aluno discutir e elaborar soluções para as situações destacadas por ele no cenário atual (CAMPO GRANDE, 2011, p. 34-35).

Para o professor de Arte, é importante observar que, segundo a proposta da ETI, no Ambiente de Aprendizagem Arte (CAMPO GRANDE, 2011, p. 47), “as atividades são voltadas para a concepção estética das produções artísticas”, ou seja, o professor deve pesquisar a sociedade e os problemas estruturais para, a partir de então, planejar, aplicar e desenvolver os conteúdos em sala de aula. O planejamento deve partir de um determinado assunto em que “o cotidiano é problematizado, permitindo uma aprendizagem significativa e transformadora do aluno, sobre e na sua realidade, de maneira a provocar a curiosidade, a necessidade de pesquisar, pensar e produzir” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 48).

O recorte do documento da proposta na figura 16 contribui para maior detalhamento do que são a problematização e as etapas que a compõem. Vejamos:

Figura 16 – Problematização.

No Projeto da Escola em Tempo Integral, algumas adaptações foram necessárias para que o professor tivesse mais familiaridade com a metodologia. Com essa prerrogativa, definimos a sequência de aplicação da metodologia do seguinte modo: **O tema ou módulo,** assunto vinculado às áreas do conhecimento que desencadeará todo o trabalho didático e que é gerado por uma necessidade social identificada a partir de observações ou reflexões sobre o meio, como também, necessidade de conhecimento para a turma ou ano em que está sendo trabalhado; **O(s) Ambiente(s) de Aprendizagem(ns)** responsável pelas áreas do conhecimento envolvendo tanto a base comum como as atividades diversificadas ou ainda os temas transversais; **A problematização**, é o disparador da **pesquisa** e suas respectivas etapas, sempre considerando a realidade atual para que possa ser transformada e/ou gerado um novo conhecimento; **Os conteúdos** , assuntos a serem trabalhados conforme os referenciais curriculares da REME, ou conforme as necessidades da turma em que o professor trabalha; **A contextualização ou teorização,** é o passo em que o professor situa historicamente o assunto para gerar o interesse do alunado para a pesquisa. É o passo responsável por desencadear a mobilização para o conhecimento e de possíveis hipóteses acerca do objeto em estudo. Nessa etapa, o professor deve estar preparado teoricamente para despertar no aluno o desejo de aprender; **Os objetivos** é o orientador de onde se quer chegar com a pesquisa (o objetivo geral está relacionado com o problema e os objetivos específicos com os conteúdos que serão trabalhados para responder o problema); **Metodologia e suas tecnologias** são os caminhos a serem percorridos pelos alunos e professores para dar conta de resolver o problema proposto. Essa fase também é para levantar novos questionamentos e gerar o desenvolvimento de atividades e ações que levem a solução do problema com a transformação da realidade encontrada. Podemos, também, denominar essa fase de (re) construção do conhecimento - a autoria, conforme preconiza Demo; **Avaliação**, momento em que o professor vai detectar por meio de vários instrumentos, se os objetivos foram alcançados e se houve por parte do professor e alunos a aprendizagem, que será demonstrada por meio de mudanças de atitudes e de novos conhecimentos.

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011, p. 38.

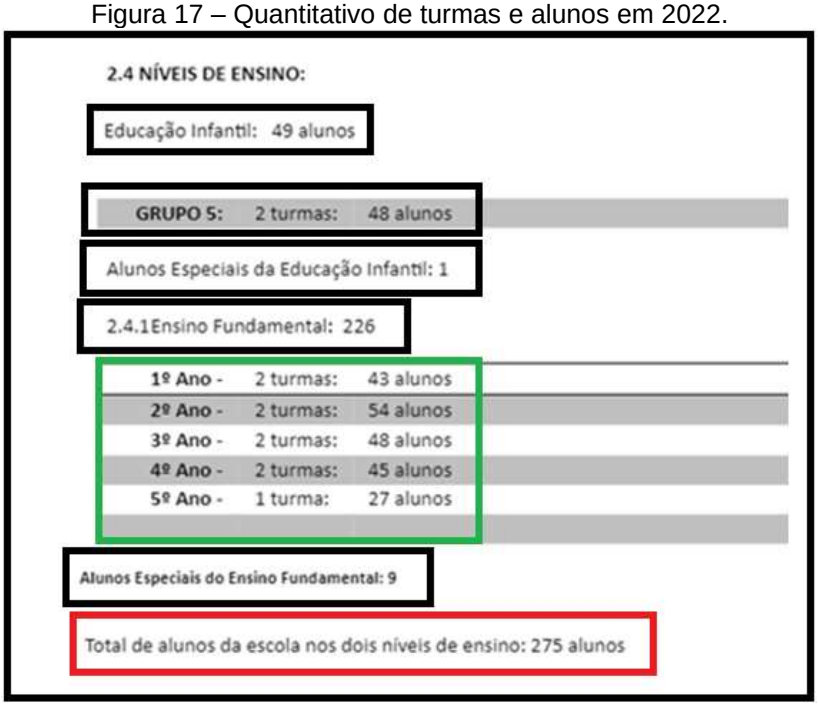
A problematização acima é o que norteia o planejamento do professor. Os temas são abordados em aula seguindo estas etapas: problematização, pesquisa, conteúdos, contextualização, teorização, objetivos, metodologias e suas tecnologias e avaliação. As aulas são planejadas de acordo com a problematização, na qual o professor investiga algum assunto possível de ser problematizado e trabalha o planejamento prevendo um plano de ação. A problematização desta pesquisa pauta-

se na relação de proximidade entre as práticas do professor de Artes Visuais e o professor de Música, por meio de atividades que envolvem o desenho, a pintura, o recorte e a colagem para tratar de notação não convencional.

3.9 Quantidade de alunos matriculados, horários das aulas de Arte, quantidade de alunos atendidos nas aulas de música e habilitação dos professores da escola.

A quantidade de alunos matriculados, os horários das aulas de Arte, a quantidade de alunos atendidos nas aulas de música e a habilitação dos professores atuantes na escola foram registrados com base no ano letivo de 2022. Portanto, os números podem variar de acordo com o ano letivo. Conferem-se, na figura 17, a quantidade de turmas, a quantidade de alunos por cada turma, os alunos especiais e o total geral de alunos matriculados no ano letivo de 2022.

Figura 17 – Quantitativo de turmas e alunos em 2022.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022, p. 8).

As turmas que têm aulas de música durante o ano letivo de 2022 são: 2º ano B, 3º ano A e 3º ano B, 4º ano A e 4º ano B. A outra professora (Artes Visuais) atua nas demais turmas. Como a escola dispõe de somente 2 professores de Arte, o que será tratado adiante e apresentado como Ambiente de Aprendizagem Integrador

(AAI1), a escolha para atendimento das turmas está relacionada com a aptidão do professor para trabalhar com cada faixa etária. No quadro apresentado na figura 18, estão organizados os horários das aulas de Arte/Música, que integram o Ambiente de Aprendizagem Integrador (AAI1), a Hora do Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), a Hora do Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) e a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Figura 18 – Horários de aulas (Arte/Música – AAI1).

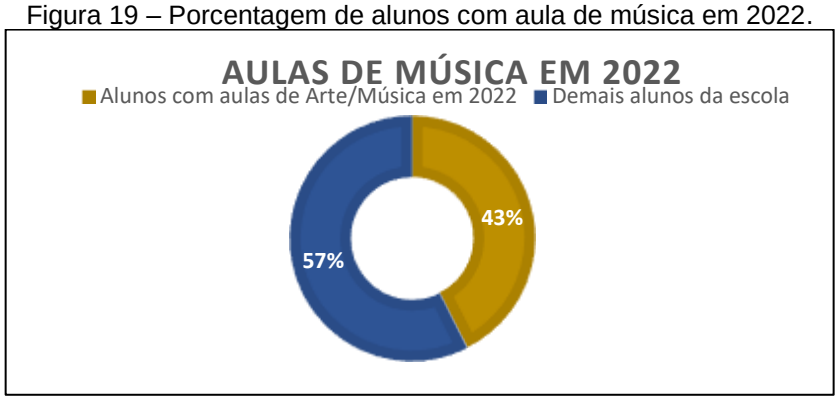
HORÁRIOS DE AULAS PROFESSOR HUDSON CAMPOS - AAI1 - 2022					
Dia e horário	***Segunda***	***Terça***	***Quarta***	***Quinta***	***Sexta***
8h às 9h	HTPA	3º ANO B	2º ANO B	3º ANO A	HTPI
9h às 10h	4º ANO B	3º ANO A	4º ANO A	3º ANO B	HTPI
10h às 11h	2º ANO B	2º ANO B	4º ANO B	4º ANO A	HTPI
11h às 12h					
12h às 13h	HTPA				HTPA
13h às 14h					HTPA
14h às 15h					HTPC
15h às 16h					HTPC

Fonte: Arquivo pessoal.

Todas as nomenclaturas acima apresentadas nos horários das aulas serão abordadas logo mais adiante, fornecendo detalhes referentes a cada uma delas. Dessas nomenclaturas, o que se verificou na fase de transição da escola regular para a escola integral foi que elas deixaram os professores apreensivos e confusos por conta de todas essas novas informações. Todavia, com a convivência, todas essas siglas já eram comuns aos educadores familiarizados.

Levando em consideração a quantidade de alunos por turma – já demonstrada acima – e as cinco turmas para que dou aulas, o total de alunos que fazem aulas de música dentro do componente curricular Arte é de 117. Portanto, 43% do total de alunos matriculados no corrente ano têm contato com os conteúdos de música. Segue um gráfico apresentado na figura 19 com o demonstrativo da porcentagem de alunos envolvidos nas aulas de música:

Figura 19 – Porcentagem de alunos com aula de música em 2022.



Fonte: Gráfico de autoria própria (2022).

Considerando que o acesso aos conteúdos atinge essa quantidade de alunos durante o ano, comprova-se que a escola é o local em potencial para que o alcance do ensino de música chegue às crianças e aos jovens. A disseminação do ensino de música é evidenciada pela presença do professor com formação na área dentro da escola. Tratando o ensino da linguagem artística de forma compenetrada, com o pensamento crítico e o refinamento artístico, e promovendo uma experiência cada vez mais artístico-musical, o professor educador musical é um elo importante para expandir os conteúdos pertinentes à educação musical. Muitos dos alunos não teriam condições de pagar aulas particulares de música e, observando a carga horária da unidade escolar em tempo integral, acredita-se que há uma limitação na disponibilidade de tempo para que os alunos participem de projetos sociais fora das atividades da escola. Portanto, verificando o expressivo número de crianças atendidas no corrente ano, aí está o sentido de o ensino musical na educação pública ser de fundamental importância na vida sociocultural dos alunos.

Com base nas informações coletadas no documento do Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022, p. 18), foi elaborado um gráfico demonstrativo (figura 20) das habilitações dos professores que compõem o quadro de docentes da escola no ano letivo de 2022.

Figura 20 – Gráfico com habilitações dos professores.

Fonte: Gráfico elaborado a partir das informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022, p. 18).

O nível de habilitação dos professores é um ponto positivo para a realização de um trabalho cada vez mais consistente. Outrossim, não se descarta a realidade de professores que não possuem tantas habilitações profissionais e que desempenham seu papel de docente com elevado nível de comprometimento com a pesquisa. Por meio do gráfico apresentado na figura 20, é possível perceber um maior número de professores com especialização e uma quantidade reduzida de professores com mestrado e doutorado. Atualmente a escola conta com duas professoras doutoras em seu quadro. Quanto à formação dos educadores, é possível compreender que a gestão escolar sempre incentivou e apoiou os profissionais a se capacitarem.

3.9.1 Dos horários de funcionamento da Escola em Tempo Integral, dos Ambientes de Aprendizagem e das Atividades Curriculares Complementares.

Na perspectiva de esclarecer cada momento de atividade presente na proposta da Escola em Tempo Integral, os horários estão dispostos abaixo, com descrição de cada atividade prevista durante o período de entrada e saída do aluno na unidade escolar. A proposta da escola em tempo integral não admite atividades em contraturno. As siglas que estão listadas abaixo serão esclarecidas logo mais adiante.

Horários da escola:

- 7h30 às 8h – café da manhã (PEHS)
- 8h às 11h – aulas (AA e AAI)
- 11h às 12h – almoço e horário de sono (PEHS)
- 12h às 13h – aulas (AA e ACC)
- 13h às 13h45 – aulas (AA e ACC)
- 13h45 às 14h – intervalo do Grupo 5, 1º ano e 2º ano (PEHS)
- 14h às 14h15 – intervalo do 3º ano, 4º ano e 5º ano (PEHS)
- 14h às 16h – aulas (AA e ACC)
- 16h – liberação dos alunos.

Na sexta-feira, o horário de liberação dos alunos ocorre às 14h30 e, na sequência, os professores realizam a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), até às 16h30. Embora haja uma série de siglas nas tratativas das atividades desenvolvidas no expediente escolar, todavia serão abordadas aqui somente as que estão diretamente relacionadas às atividades que envolvem os horários de aulas e o professor de Arte. Portanto, para melhor compreensão do funcionamento da escola, as siglas são as seguintes: PEHS, HTPA, HTPC, HTPI, AAI1, ACC4 (CAMPO GRANDE, 2011).

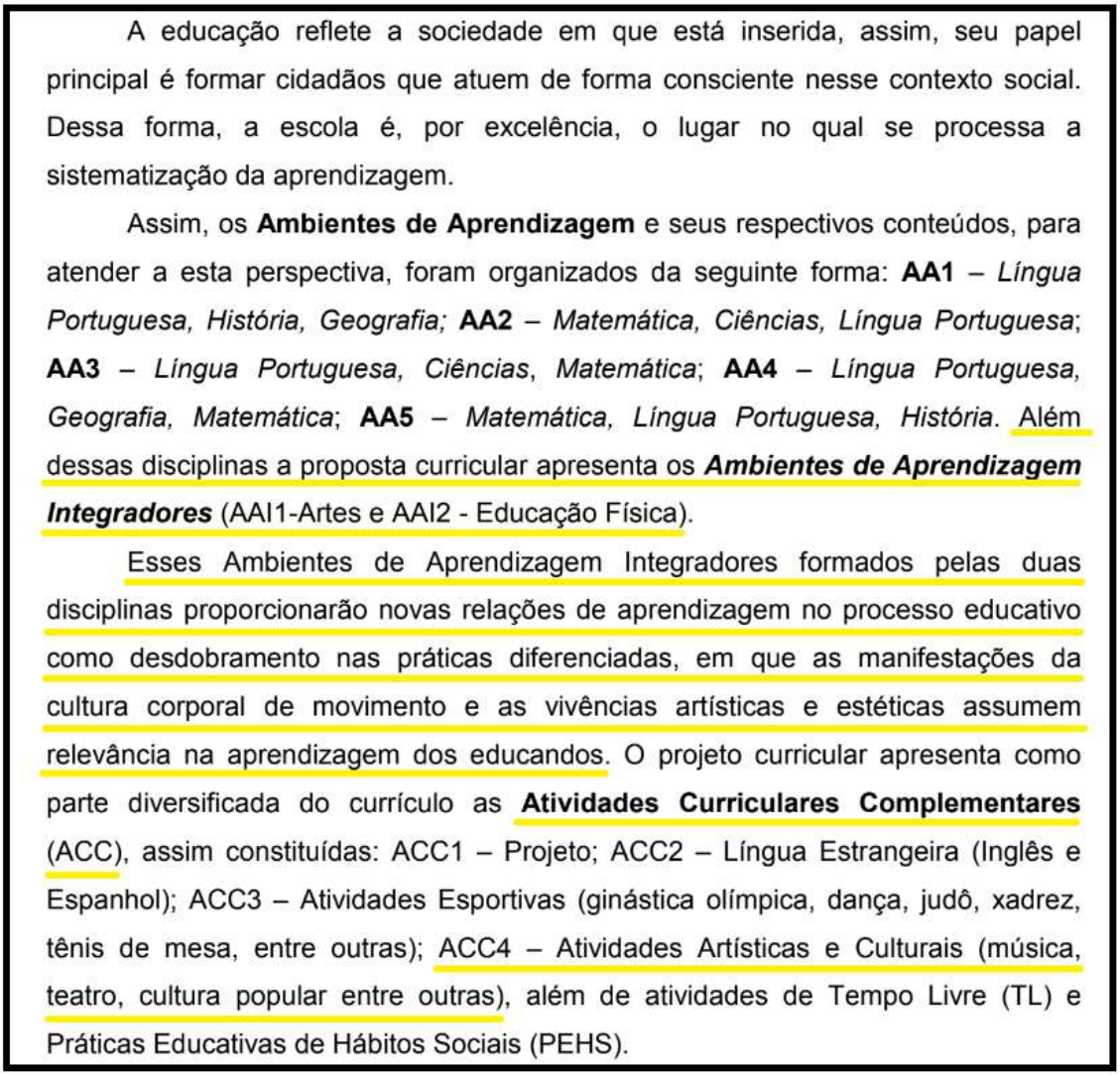
Na proposta para a educação integral, os momentos de café da manhã, lanche e almoço são considerados importantes para o desenvolvimento das Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS). Por isso, durante esse horário, a “equipe responsável organiza e sistematiza o atendimento aos alunos” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 64). Durante a Hora do Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA), o professor tem a oportunidade de trocar experiências com outros professores, planejar ou replanejar suas ações. Também é possível discutir temas relacionados ao cotidiano escolar, interagindo com outros colegas a respeito do processo de ensino e aprendizagem (CAMPO GRANDE, 2011).

Como já citado, na sexta-feira, o horário de liberação dos alunos é às 14h30. Na sequência, os professores realizam a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) até às 16h00. “É nesse tempo e espaço em que o grupo gestor e todos os professores podem discutir e refletir sobre educação integral, projeto pedagógico da escola e tudo que diz respeito à concretização desse projeto” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 78). Quanto ao horário de planejamento individual, na Hora do Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), o professor pode realizar suas pesquisas, análises, elaborações de projetos, planejar e repensar suas ações em sala de aula.

Nessa escola, os horários de Ambientes de Aprendizagem Integrador (AAI1) estão distribuídos somente no turno da manhã. A partir de 12h (meio-dia), acontece a parte diversificada de enriquecimento curricular – Atividades Curriculares Complementares – (ACC4), no caso de Arte. Já os Ambientes de Aprendizagem Integrador (AAI) e as Atividades Curriculares Complementares (ACC) serão discorridos com maiores detalhamentos logo adiante.

Abaixo, as figuras 21, 22 e 23 apresentam recortes extraídos do documento com o propósito de esclarecer o que são os Ambientes de Aprendizagem – no caso de Arte, os Ambientes de Aprendizagem Integradores (AAI1). Também tratam de apontar as diferenças entre AAI1 e ACC4. Para contribuir com o leitor, segue um recorte, na figura 21, do documento que norteia as ações na ETI (CAMPO GRANDE, 2011, p. 36), focando em áreas de interesse para o ensino de Arte. Observe:

Figura 21 – Ambientes de Aprendizagem (AAI1).



A educação reflete a sociedade em que está inserida, assim, seu papel principal é formar cidadãos que atuem de forma consciente nesse contexto social. Dessa forma, a escola é, por excelência, o lugar no qual se processa a sistematização da aprendizagem.

Assim, os **Ambientes de Aprendizagem** e seus respectivos conteúdos, para atender a esta perspectiva, foram organizados da seguinte forma: **AA1** – *Língua Portuguesa, História, Geografia;* **AA2** – *Matemática, Ciências, Língua Portuguesa*; **AA3** – *Língua Portuguesa, Ciências*, *Matemática*; **AA4** – *Língua Portuguesa, Geografia, Matemática*; **AA5** – *Matemática, Língua Portuguesa, História*. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os ***Ambientes de Aprendizagem Integradores*** (AAI1-Artes e AAI2 - Educação Física).

Esses Ambientes de Aprendizagem Integradores formados pelas duas disciplinas proporcionarão novas relações de aprendizagem no processo educativo como desdobramento nas práticas diferenciadas, em que as manifestações da cultura corporal de movimento e as vivências artísticas e estéticas assumem relevância na aprendizagem dos educandos. O projeto curricular apresenta como parte diversificada do currículo as **Atividades Curriculares Complementares** (ACC), assim constituídas: ACC1 – Projeto; ACC2 – Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); ACC3 – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras); ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras), além de atividades de Tempo Livre (TL) e Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS).

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011, p. 36.

No ACC4, podem ser ofertadas diversas áreas artísticas dentro do que é possível para escola e de acordo com a sua estrutura. Em música, existem diversas atividades que podem ser desenvolvidas no ACC4, entre elas: violão, coral, banda de percussão, orquestra de flauta doce, orquestra de cordas, banda de música etc. Todas elas podem ser ofertadas. No entanto, a atual realidade da escola não permite que elas estejam disponíveis, justamente pela falta de estrutura nesse sentido (espaço físico e instrumentos musicais).

Com relação ao AAI1 – Ambientes de Aprendizagem Integradores –, é possível conferir, no recorte do documento apresentado na figura 22, que o ensino de Arte, de acordo com a proposta da ETI, está dividido em três linguagens artísticas – artes visuais, música e teatro –, diferentemente do documento da BNCC, que contempla o ensino de Arte dividido em quatro linguagens, quais sejam, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Figura 22 – Linguagens artísticas no Ambiente de Aprendizagem Integrador.

2.3.1 - Ambientes de Aprendizagem Integradores

Denominam-se na organização curricular da Escola em Tempo Integral, as disciplinas de Arte e Educação Física como atividades integradoras do conhecimento do educando, sem desmerecer e desconsiderar suas especificidades enquanto áreas do conhecimento.

Na ETI o ensino de Arte busca os conhecimentos estéticos e artísticos, devem desenvolvidos e a ampliação da compreensão das referências estéticas. Está dividido em três linguagens artísticas: artes visuais, música e teatro, cujos conteúdos devem estar integrados entre si por meio da "Compreensão histórica e cultural da Arte e Produção artística" (Referencial Curricular, 2008).

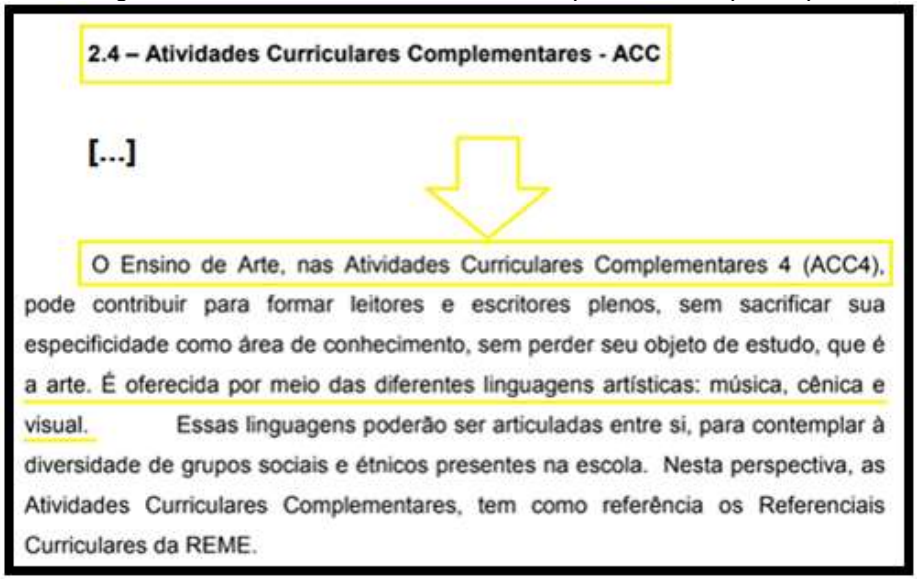
A Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil na Escola em Tempo Integral adota o agir comunicativo como princípio pedagógico, sendo a cultura corporal de movimento, o elemento desencadeador desse agir comunicativo.

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011, p. 47.

Atualmente, a escola oferece cinco modalidades de ACC4 distribuídas entre três linguagens artísticas – Música, Cênica e Visual. As modalidades são: Dança, Desenho, Teatro, Violão, Recorte e Colagem. A Dança é abordada como uma modalidade dentro das Atividades Curriculares Complementares, porém pode ser ministrada tanto por professores de Educação Física, quanto por professores de Arte.

Até a presente data, não há nenhum documento que respalde essa diretriz. A figura 23 apresenta a parte do texto que trata da oferta das Atividades Curriculares Complementares.

Figura 23 – Atividades Curriculares Complementares (ACC4).



2.4 – Atividades Curriculares Complementares - ACC

[...]

O Ensino de Arte, nas Atividades Curriculares Complementares 4 (ACC4), pode contribuir para formar leitores e escritores plenos, sem sacrificar sua especificidade como área de conhecimento, sem perder seu objeto de estudo, que é a arte. É oferecida por meio das diferentes linguagens artísticas: música, cênica e visual. Essas linguagens poderão ser articuladas entre si, para contemplar à diversidade de grupos sociais e étnicos presentes na escola. Nesta perspectiva, as Atividades Curriculares Complementares, tem como referência os Referenciais Curriculares da REME.

Fonte: CAMPO GRANDE, 2011, p. 52.

3.9.2 Das aulas de Música.

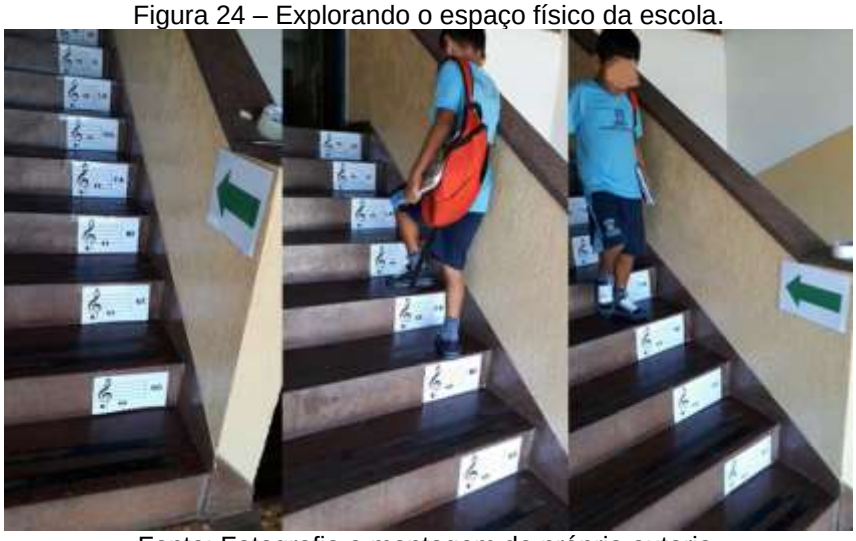
Sendo a música a mais efêmera entre as demais linguagens artísticas, muito do que é produzido nesta área passa despercebido, pois não fica “pregada” em um mural, um cartaz ou um painel. Vídeos, fotografias, gravações de áudio são ferramentas valiosas para registrar as produções dos alunos. As aulas de música são planejadas para explorarem a construção de instrumentos com materiais recicláveis, flauta doce, uso do teclado, percussão corporal, canto e apreciação musical. Como já discorrido, faltam-se materiais para a produção musical, tais como: xilofones, metalofones, *boomwhackers*[10], escaleta, entre outros. A direção da escola disponibilizou um *kit* com 20 (vinte) flautas doces. Antes da pandemia, era possível desenvolver práticas em grupos com as flautas, porém havia reclamações de alguns professores por conta do som gerado nos momentos dessas atividades. Mesmo assim, existia essa possibilidade de atividade.

[10] São tubos percussivos melódicos feitos de plástico, provavelmente de um PVC de alto acabamento em que se conjecturam outros materiais em sua composição, como pó de madeira (KUHLMANN, 2013).

Durante as aulas com a flauta doce, era possível trabalhar o repertório de música folclórica brasileira e música regional de Mato Grosso do Sul. Exploraram-se as possibilidades sonoras na flauta e a percepção de grupo, considerando trabalhar, em alguns momentos, técnicas estendidas, tais como: exploração sonora somente com o bocal, sons com o ar somente no tubo e sem o bocal, respiração, postura e percepção. Portanto, após a pandemia, não foi mais viável a utilização de flauta doce, pois as flautas eram compartilhadas (mesmo que higienizadas após o uso). Assim, tal ação deixou de existir. Não há a alternativa de pedir aos pais que comprem o material, pois não é permitida a solicitação, por decreto do órgão que gerencia a rede educacional do município.

Procurou-se aproveitar ao máximo os espaços da escola durante as realizações de dinâmicas lúdicas. À guisa de exemplo, segue uma atividade que foi realizada com os alunos dos 4º anos, com o objetivo de tratar a altura dos sons durante as aulas de música. Foi montada uma sequência de notas que foram coladas nos degraus da escada, pela qual os alunos passam todo momento e visualizam as notas da escala diatônica de Dó Maior (figura 24). A ação trouxe resultados significativos, pois os alunos memorizaram a sequência de notas somente pelo contato diário (subindo e descendo a escada).

Figura 24 – Explorando o espaço físico da escola.



Fonte: Fotografia e montagem de própria autoria.

Construção de instrumentos recicláveis é uma oficina que faz parte das ações prático-pedagógicas com turmas do 4º ano. Nesse momento, os alunos participam ativamente de boa parte do processo de construção de cada instrumento. A escolha por trabalhar com essa oficina nas turmas do 4º ano justifica-se pelo fato de que é

possível estabelecer combinados que envolvem cuidados com a manipulação do material coletado, além de não exigir o manuseio de ferramentas que ofereçam riscos. Tais ferramentas (soprador, por exemplo) são manipuladas somente pelo professor, evitando qualquer acidente. O local de realização do trabalho é em uma sala que a escola disponibilizou somente para o uso dos professores de Arte (está localizada no prédio ao fundo – bloco anexo – conforme figura 7). No espaço, é possível armazenar os materiais coletados de acordo com o plano de ação envolvendo o processo de construção dos instrumentos escolhidos. Mas ainda é um pouco dificultoso realizar atividades no local, uma vez que as turmas da Educação Infantil estão dispostas ao lado, e a parede que divide as salas são divisórias de compensado, não filtrando os sons e as movimentações na sala de arte. Segue a figura 25, com a imagens dos momentos de construções de instrumentos.

Figura 25 – Oficina de construção de instrumentos recicláveis.

Fonte: Fotografia e montagem de própria autoria.

As ideias, os modelos de construções, os materiais e as medidas dos instrumentos são pensados com base nas propostas de Feliz (2002)[11]. O planejamento prevê etapas e uma sequência de aulas para a preparação de todo o processo que antecede os dias de construções. As etapas são: decisão de qual

[11] Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização.

instrumento será construído e de quais materiais serão utilizados, coleta de materiais, armazenamento dos materiais, combinados preestabelecidos e aplicação prática da construção.

O teclado também é uma das principais ferramentas de trabalho em sala de aula, haja vista o seu uso para a realização de *vocalises*, com o objetivo de aquecimento vocal, de exercícios de solfejo e de exercícios de percepção. Vale destacar que, nesse caso, o teclado é um instrumento de apoio em que se pode recorrer para a realização das atividades. Na sequência, a figura 26 trata de apresentar momentos de atividades com utilização do teclado: 1 e 2 – dinâmicas de percepção; 3 – conhecendo as escalas por meio das teclas; 4 e 5 – jogos musicais.

Figura 26 – Atividades de música com teclado.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

Dentro da sala de aula, podem ser realizadas, também, atividades que envolvem o movimento corporal. É preciso, porém, ajustar a mobília para deixar espaço livre no centro da sala. Ao planejar aulas para tais momentos, deve-se contabilizar o tempo investido na arrumação da mobília, o que toma, aproximadamente, dez minutos antes do início e mais dez minutos para a finalização da aula. A figura 27 exemplifica o espaço da sala de aula.

Figura 27 – Atividades com movimento corporal.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

Contudo, como apresentado anteriormente, a escola possui dois andares, e as salas dos 3º e 4º anos ficam nos primeiros pisos acima das turmas dos 1º e 2º anos. Há dinâmicas que precisam de maior espaço. Além disso, o arrastar de mesas e cadeiras afetam as salas abaixo. Logo, é preciso todo o cuidado para não gerar algum tipo de aborrecimento entre os demais colegas professores. Tudo é questão de bom senso. Ao mover os alunos para outros locais fora da sala de aula, como na figura 28, há um risco de não conquistar a atenção dos alunos durante o desenvolvimento da atividade, pois eles costumam dispersar facilmente com atividades desenvolvidas por outras turmas, principalmente com alunos realizando alguma prática esportiva na quadra de esportes.

Figura 28 – Atividades de movimento corporal no pátio da escola.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

O movimento corporal é fundamental para o processo de musicalização, como apresenta Delalande (2019, p. 73): “as primeiras experiências musicais são corporais”, pois nosso corpo precisa ser acionado para o sentir e perceber durante todo o processo. A percepção e o sentir, que passam pelo corpo através de gestos, passam pela voz por meio do cantar e que, por sua vez, passa pelos ouvidos enquanto sons. Música é movimento; som é vida. Logo, os gestos também podem ser musicalizados. Um gesto enérgico pode ser musical tanto quanto um gesto suavizado ou leve com menos energia. O tônus muscular[12] é fundamental para a música, uma vez que, ainda em Delalande (2019, p. 131), “se pode comprovar que a recepção da música é, em

[12] Limongelli define tônus muscular como: “a musculatura corporal que recobre o esqueleto humano é constituída, predominantemente, pelos músculos estriados, os quais são formados por células musculares denominadas fibras musculares. Estas apresentam em seus interiores filamentos de proteínas com propriedades contráteis, denominados miofibrilas. As miofibrilas respondem aos impulsos nervosos advindos tanto dos neurônios sensitivos como dos neurônios motores, produzindo as tensões nas fibras musculares e configurando, assim, o tônus muscular.” (LIMONGELLI, 2010, p. 56).

primeiro lugar, corporal”. Lateralidade, espacialidade, tudo isso é possível de ser explorado na aula de música. O silêncio também pode ser possível de apreciação através do movimento corporal. Caminhar, pular e correr são elementos significativos para a compreensão dos elementos musicais que serão apreendidos futuramente. Na figura 29, estão apresentadas imagens de movimentos ordinários das crianças: correr, caminhar e pular.

Figura 29 – Dinâmica de expressão corporal.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

O pátio central da escola é muito explorado para realizações de atividades que envolvem o movimento corporal, como andar lentamente, saltitar, girar, correr etc. As explorações dos espaços externos devem considerar a temperatura do dia, visto que o clima da cidade é de muito calor na maior parte do ano, ou seja, sol forte em grande parte do dia. Os pátios 1 e 2, na figura 29, não são cobertos, então é fundamental a investigação da questão climática no dia em que será desenvolvida a atividade.

Na concepção de muitos professores de outras áreas, que atuam na unidade escolar, ensinar música é tratar somente das músicas compostas por Vivaldi, Bach, Mozart ou Beethoven. Ficam até surpresos quando percebem que os alunos estão tendo aulas referentes aos mais diversos gêneros musicais, tais como: *rock*, choro, guarânia, frevo, samba, bossa-nova, chamamé, *jazz*, *blues* etc. A música indígena, por exemplo, possui um ótimo repertório para trabalhar movimento corporal (conforme ilustra a figura 30, mais a seguir).

Magda Pucci[13] e Berenice de Almeida[14] são pesquisadoras de referência quando o assunto é música indígena e educação musical. As autoras discorrem a respeito das manifestações musicais do mundo indígena e relatam que, nele, “a música está ligada aos momentos especiais e também às atividades do dia a dia na aldeia. Os povos cantam e dançam tanto para brincar, caçar, pescar e construir suas malocas, quanto para celebrar seus rituais” (ALMEIDA, 2014, p. 24). A figura 30 apresenta momentos de gestos corporais com atividades inspiradas em danças dos povos indígenas.

Figura 30 – Expressão corporal no pátio da escola (povos indígenas).

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

Conhecendo os instrumentos: faz parte do planejamento levar algum instrumento de sopro ou de cordas durante as aulas de arte. Costuma-se levar o clarinete e seus congêneres para demonstrações em sala de aula, como apresentado na figura 31. A atividade envolve apresentar os instrumentos aos alunos, tocar canções infantis e outras músicas que as próprias crianças pedem. Conhecer os

[13] Magda Pucci é musicista, etnomusicóloga e cantora (ALMEIDA, 2015, p. 12).
[14] Berenice De Almeia é musicista, educadora musical e pianista (ALMEIDA, 2015, p. 13).

instrumentos musicais por meio de vídeos não é nem de perto a experiência de poder ouvir e ver algum músico tocar um instrumento ao vivo, pois “não é possível falar de timbre sem falar dos instrumentos musicais, já que estes são a prova mais contundente do desejo do homem de buscar sempre novos timbres para sua paleta musical” (SALLES, 1996, p. 175).

Figura 31 – Conhecendo os instrumentos musicais.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

Desde o primeiro ano de atuação do educador musical na unidade escolar, são realizadas atividades que envolvem o cantar em grupo, ou seja, coral infantil com turmas da Educação Infantil e Fundamental I (Grupo 5 até o 5º ano). O repertório trabalhado é selecionado pelo próprio educador, guardando o devido cuidado com as tonalidades, a letra e o nível da música, levando em conta o tempo de preparação e o nível de aceitação ou rejeição de cada turma. É nítido que existem turmas com mais disposição para as práticas musicais do que outras turmas. A respeito da prática de cantar coletivamente, Gaborim-Moreira (2022, p. 37) relata que:

> O canto coletivo com crianças e adolescentes, no Brasil, é uma prática que remonta aos primórdios de nossa própria história. Dos cantos primitivos dos indígenas que aqui viviam aos cantos que cruzaram os oceanos – cantos africanos que chegaram com os escravos, cânticos religiosos trazidos pelos jesuítas e melodias folclóricas de tradição europeia – temos um rico universo musical cantado nestas terras, ensinados com distintos propósitos: disciplinar, relacionar-se com o sagrado, preservar as tradições, transmitir conhecimentos, e também divertir, comemorar, demonstrar alegria e gratidão, enfim, ser uma forma autêntica de expressão e comunicação.

Tratando-se de uma escola com um coro infantil, é certo que será o carro-chefe das apresentações. A preparação desse tipo de grupo requer um trabalho minucioso, que vai desde aquecimentos até a escolha apropriada do repertório. Gaborim-Moreira (2015, p. 243) contribui com os benefícios da prática coral:

> O desenvolvimento nas áreas cognitivas, física e piscossocial que se intensifica com o passar dos anos leva a criança a um aperfeiçoamneto considerável da habilidade de cantar, que se verifica em fatores como: maior precisão na afinação, maior qualidade de ressonância e projeção, articulação mais definida, melhor consciência corporal, níveis mais altos de atenção e concentração, capacidade de memorizar textos mais longos e uma expressão individual mais autêntica.

Ainda com o trabalho de coro infantil, o ensino se fortalece quando o professor procura trabalhar temas que envolvam o jogo dramático e o movimento corporal por meio do gesto:

> Deverá se proporcionar à criança todas as oportunidades de jogos e possibilitar-lhe a vivência global de sua personalidade. É através do jogo espontâneo que a criança aprende que o mesmo impulso que a leva a jogar, leva-a a descobrir, a pensar, a objetivar, a refletir, a adquirir a noção numérica, quantitativa e dimensional, a ampliar seu vocabulário e a relacionar-se com outras pessoas (PUEBLA, 2017, p. 49).

Portanto, a presença de um coro no âmbito escolar deve ser levada em consideração, uma vez que é de baixo orçamento, se comparado ao conjunto instrumental. Ademais, são comprovados os seus benefícios para o contexto escolar.

Dos momentos de apresentações já realizadas, exemplo da figura 32, alguns pais e a própria equipe pedagógica não tinham o costume de conviver com um trabalho de coro infantil, sendo assim, no dia da apresentação foi possível visualizar nos rostos dos familiares um olhar emocionado com a participação de seus filhos, netos ou sobrinhos em uma prática musical.

As crianças tendem a fazer pedidos de músicas para o dia da apresentação, mas nem sempre é possível atender os pedidos, por conta do tem hábil de preparação das músicas. Lembrando que os ensaios são realizados em momentos no próprio horário da aula de Arte.

Figura 32 – Experiência com canto coral.

Fonte: Fotografias e montagem de própria autoria.

Respeitar o gosto musical dos alunos e as vontades da gestão é algo que deve ser tratado com parcimônia, mantendo um certo equilíbrio nas relações. Porém o professor de música precisa ter um repertório estudado e pensado para o passo a passo de ensino-aprendizagem dos alunos. É preciso atentar para a realidade de que cada turma tem uma determinada reação aos conteúdos de música.

3.9.3 A escolha das turmas para intervenção prática da pesquisa.

Visto que, durante este ano letivo (2022), somente os alunos do 2º ano B, 3º ano A, 3º ano B, 4º ano A e 4º ano B são atendidos com aulas de música no Ambiente de Aprendizagem Integrador (AAI1), foi preciso examinar e avaliar alguns pontos na escolha das turmas para aplicação da pesquisa por meio da intervenção prática. Os

critérios estão pontuados a seguir. Consequentemente, as turmas selecionadas para a realização desta pesquisa foram os 3º anos A e B.

O primeiro ponto a ser examinado na escolha dessas turmas foi que os alunos ainda não passaram pela aula de música nos anos anteriores, portanto não passaram pelo processo de iniciação à escrita musical. Ou seja, não faria muito sentido trabalhar a notação não convencional como um caminho em direção à notação "tradicional", uma vez que eles já teriam contato com a notação convencional. Em princípio, seriam os 4º anos, mas eles já tiveram aulas de música em anos anteriores; logo, já passaram por um processo de iniciação à escrita musical (notação).

Outro fator importante para a escolha foram os horários de aulas que acontecem nos mesmos dias (terça e quinta-feira). A agenda facilita o deslocamento dos materiais utilizados para realizações das atividades em cada encontro; diferentemente dos 4º anos, em que a turma A tem aulas em dias diferentes da turma B. Quanto ao 2º ano, não seria interessante aplicar a pesquisa com eles, pois somente o 2º ano B recebe aula de música; a turma A faz aula de Artes Visuais com outra professora. Considerando essas questões, a quantidade de alunos envolvidos na pesquisa seria muito menor.

Quanto ao pensamento de Henri Wallon, compreende-se que seus estudos são reflexões norteadoras para as ações no percurso de aplicação das atividades tratadas e pesquisadas. Portanto, Mahoney (2012) contribui a respeito da teoria walloniana[15] como orientação para pensar as ações em sala de aula. A autora observa que "educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno" (MAHONEY, 2012, p. 17). Nesse sentido, vale ressaltar alguns comportamentos observados nas crianças, os quais justificam as escolhas dos 3º anos: maior controle da atenção, se comparados com turmas mais novas; idade mais suscetível para cumprir combinados, em relação às turmas mais novas; mais facilidade em seguir e compreender regras de jogos ou dinâmicas; um certo domínio de escrita ou leitura.

[15] "É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo." (MAHONEY, 2012, p. 10).

Referente ao pensamento categorial estudado por Wallon, Amaral (2012, p. 56-57) discorre o seguinte:

> Entre os 6 e os 9 anos, transformações progressivas no pensamento e no comportamento assinalam a redução do sincretismo, mas só a partir da emergência do pensamento categorial será possível à criança operar com um sistema de relações. A ultrapassagem do par exige novo poder de discriminação. O pensamento distinguirá novos planos, como a diferenciação do que pertence à realidade, ao mito, à religião, e estabelecerá hierarquia nas operações mentais – nomear, agrupar, comparar –, preparando a segunda etapa deste estágio, quando a criança passa a se utilizar com mais segurança de categorias como instrumentos do pensamento para ordenar o mundo. Após os 9/10 anos, a formação de categorias intelectuais possibilita à criança a identificação, a análise, a definição e a classificação dos objetos ou das situações. Ela pode analisar as características dos objetos ou acontecimentos, fazer comparações e assimilações sistemáticas e coerentes. A criança passa a estabelecer classificações por meio de diferenciações sucessivas do real, a estabelecer nexos e relações novas nos diversos aspectos da realidade, tanto no plano dos objetos concretos como no nível das relações de que participa. Toma conhecimento a respeito de si própria e, cada vez mais, tem condições de se posicionar diante de situações conflituosas que emergem do meio. À medida que o pensamento se torna mais capaz de resolver diferenciações, de identificar, comparar os objetos, de determinar as condições de existência das coisas ou de explicá-las por meio das relações de tempo, espaço e causalidade, a criança vai tomando consciência dos papéis que ocupa o outro com relação a si e ela mesma com relação ao outro.

Trata-se de aportes de fundamentação para o trabalho com crianças em idade entre 8 e 10 anos. Nomear, agrupar e comparar são atitudes intrínsecas ao fazer musical, principalmente nas relações de produções e criações de símbolos de representações dos eventos sonoros, que precisam ser decodificados. Ao criar partituras com gráficos, a criança precisa estabelecer classificações de sons possíveis de serem indicados com um determinado símbolo, que ela consiga explicar, haja vista a casualidade entre som e notação.

3.9.4 Eventos musicais e mostra cultural na escola.

De acordo com as programações previstas no calendário letivo anual, a escola promove mostra cultural no fim do ano, com exposições de projetos realizados por professores e alunos no decorrer dos bimestres anteriores. Com isso, a música também tem seu espaço reservado. São realizadas apresentações de alunos e de músicos convidados para compartilhar suas produções artísticas com toda a

comunidade escolar. Durante o período de mostra, a escola permanece com portões abertos para visitação dos familiares dos alunos.

Previamente combinado com a direção escolar, proporciona-se algum tipo de atração musical para os alunos e familiares que forem à mostra. As apresentações musicais são diversificadas, com repertórios de músicas que variam entre os gêneros choro, bossa-nova, *jazz*, guarânia, polca, chamamé etc. A diversidade não é somente no gênero musical, mas na instrumentação, pois instrumentos de sopros ou cordas friccionadas ainda são bastantes desconhecidos e, até mesmo, vistos como algo cômico/engraçado. Assim, algum músico é convidado para fazer demonstração de um determinado instrumento, a exemplo de banda sinfônica, de orquestra, da música regional, música *pop*, qualquer grupo e estilo musical. Os instrumentos guitarra, bateria, violão são os mais reconhecidos. Tal desconhecimento denota que as produções musicais consumidas trazem apenas esse tipo de instrumentação. Um violino ou violoncelo são instrumentos vistos como algo de “outro mundo”, distante deles. Dos instrumentos de sopros, o mais reconhecido pelo público é o saxofone, mesmo assim muitos desconhecem.

Figura 33 – Apresentações musicais na escola.

Fonte: Fotografia e montagem de própria autoria.

A formação de plateia/público começa dentro da escola, onde a instituição possibilita momentos aos alunos, oferecendo-lhes e fomentando atividades de apreciação musical com apresentações ao vivo das mais diversificadas formações instrumentais. Esses momentos podem ser planejados pelo professor de música e

repassados para a direção como sugestão de eventos a serem realizados no âmbito escolar. Apresentação com formação camerística contendo repertórios do período clássico e romântico também são planejados com caráter de concertos didáticos. Concertos com formações de quintetos de metais – instrumentos de sopros da família dos metais – e instrumentos de percussão são promovidos para que o conhecimento dos alunos possa ser ampliado, a fim de conhecer uma diversidade de instrumentos musicais. Nas figuras 33 e 34, estão expostas imagens de eventos musicais realizados na unidade escolar.

Em datas cívicas (Aniversário da cidade, Dia da Independência, Dia da Bandeira), a banda de música sempre está presente. Músicos de bandas militares ou bandas civis contribuem com a disseminação da prática musical instrumental. Também são essas instituições musicais que ainda garantem muitos empregos e rendas para músicos profissionais.

Figura 34 – Música instrumental na escola.

Fonte: Fotografia e montagem de própria autoria.

É importante que o professor de música se mostre como um artista, expondo suas produções musicais perante os alunos e toda a comunidade escolar. Não é tarefa simples, pois, para o músico se manter em atividade performática, é preciso tempo

diário de preparação. Então o professor de música, em muitos casos, acaba por ter uma tripla jornada diária (preparando e planejando aulas, atuando em sala de aula e mantendo os estudos diários do instrumento).

Ao professor entusiasmado com a educação musical e a disseminação do ensino musical, promover e fomentar a produção artística musical na escola é também estar atento à qualidade de vida dos alunos. Nesse sentido, Fonterrada (2004, p. 88) destaca a relevância da escola e de demais espaços sociais para a valorização da arte e da qualidade de vida:

> Os espaços culturais e educacionais são ideais para fomentar discussão e o professor tem um papel importante no processo. Ele está num espaço privilegiado, pois é formador de opinião e as crianças e jovens que participam desses foros de discussão, em pouco tempo poderão contribuir decisivamente para fortalecer o lado que aposta na consciência, tanto para tratar da questão ambiental, quanto para valorizar a presença da Arte na escola, como promotora do ser humano e da qualidade de vida.

Refletir e discutir sobre as manifestações culturais e as produções artísticas são ações pertinentes ao indivíduo. Essas ações influem o coletivo e despertam um senso crítico e ponderador, referente ao valor da música e da arte em geral. Do valor da música na sociedade e para a comunidade, Keith Swanwick (2003, p. 39) observa:

> O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente medido. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é “bom para” na vida das pessoas. A música é “boa”, “certa” ou “oportuna” dependendo de quão bem ela funciona em ação, como práxis.

Visto isto, só é possível mensurar o valor da música a partir do convívio e da experimentação constante da produção musical, ou seja, quando os alunos são imersos essa área do conhecimento. Não há a possibilidade de compreender o valor da música em um contexto sem conexão com essa área da arte. Se as crianças não forem inseridas e estimuladas para a ação prática do fazer musical, elas não poderão refletir acerca do valor da arte ou valor da música.

Por fim, para divulgar o que é produzido artisticamente na unidade escolar, a equipe pedagógica mantém as redes sociais atualizadas com postagens, por meio de vídeos e fotografias, de atividades realizadas por todos os professores. A utilização desses meios para publicação é um mecanismo de exposição do que acontece no

cotidiano escolar, uma vez que os pais e parentes dos alunos acompanham as redes sociais da instituição de ensino.

3.9.5 A comunidade em torno da escola.

Por ser um bairro localizado na área central da cidade, muitos alunos matriculados na unidade escolar não moram na localidade, habitando em bairros circunvizinhos ou em regiões mais distantes. A faixa etária dos alunos matriculados compreende idades pertencentes desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, grande parte deles não utilizam transporte público para condução até à escola; os pais, avós ou irmãos mais velhos quem os conduzem até a instituição de ensino. Visto isso, nota-se que a unidade escolar tende a se distanciar da realidade de seu entorno, se levado em consideração o fato de seus alunos, em sua maioria, não habitarem a região.

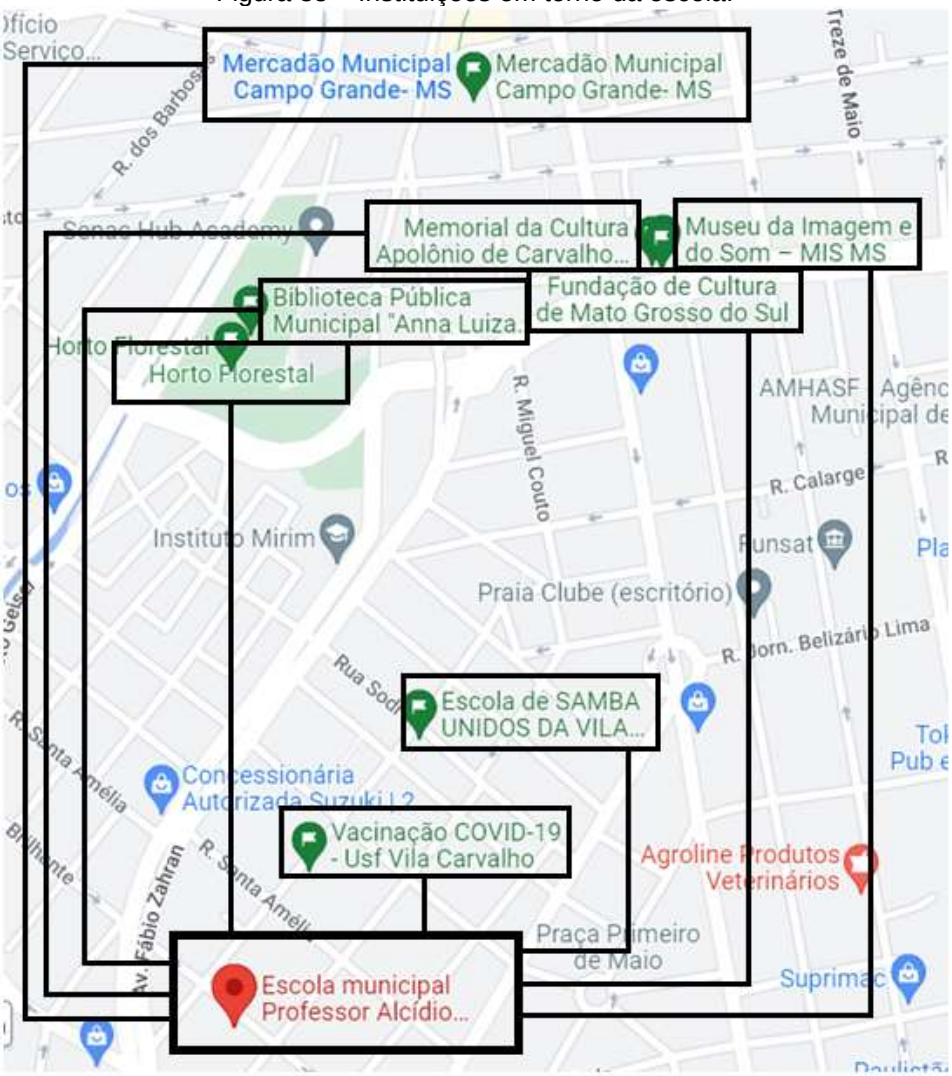
Ações que promovem a interação da escola com o seu entorno podem contribuir na formação integral do aluno, como realização de passeios para visitações às exposições em galerias de arte, museus, pesquisas em bibliotecas, entre outros. Estão situados nas imediações da instituição de ensino alguns importantes pontos relacionados à cultura e educação: Horto Florestal, Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, Museu da Imagem e do Som, Memorial da Cultura, Biblioteca Pública Municipal e o Mercado Municipal de Campo Grande.

Além dessas instituições, com distância de três quadras da unidade escolar, está localizada uma escola de samba (Unidos da Vila Carvalho). Embora a cultura musical sul-mato-grossense e, até mesmo, a campo-grandense sejam fortemente caracterizadas pelos gêneros musicais polca paraguaia, guarânia e o chamamé (HIGA, 2010), não se pode ignorar a presença do samba como um gênero de apreciação da comunidade. Sabe-se que a cultura do ritmo dentro de uma escola de samba (instrumentos de percussão) é muito forte e promove uma experiência prática significativa para a percepção rítmica. Visto isso, sempre se investiga se há alguém dos pais dos alunos ou familiares que frequentam as programações dessa agremiação comunitária. Porém, em alguns anos, verificou-se que é inexistente o envolvimento dos familiares nas atividades da escola de samba.

O bairro também conta com uma Unidade Básica e de Saúde da Família (UBSF – Vila Carvalho). Localiza-se muito próxima da escola e fornece um serviço de assistência básica de saúde aos moradores da região, com atendimentos na própria UBSF e em domicílio. Na aplicação da vacina em combate ao Coronavírus (Pandemia COVID-19), a unidade desempenhou importante papel na comunidade.

Como forma de fornecer maiores explanações relacionadas à localidade, a imagem apresentada na figura 35 destaca os pontos relacionados à cultura, educação e saúde anteriormente citados.

Figura 35 – Instituições em torno da escola.



Fonte: *GoogleMaps* (05 dez. 2022, modificado).

O Horto Florestal, além de conservar uma considerável área natural com bosque e espaço para trilha de caminhada, também comporta a Biblioteca Pública Municipal “Anna Luiza Prado Bastos”. Nas proximidades, está a Fundação de Cultura

de Mato Grosso do Sul. Para exemplificar a importância de explorar esses locais, no início de 2020, antes do fechamento por conta da pandemia, a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), com objetivo de valorizar as mais diversas manifestações das artes plásticas do Estado, organizou a exposição coletiva “Espelho das Artes Plásticas” (FUNDAÇÃO..., 2019), apresentando obras de artistas convidados. Com portas abertas, a exposição permitia acesso à visitação com entrada franca. Para a realização das visitas, eram necessários os agendamentos com antecedência de, no mínimo, uma semana. Os horários disponíveis para visitação eram de segunda à sexta, das 7h30 às 17h30. O serviço oferecia visitas monitoradas e ações socioeducativas.

O Mercado Municipal é um local com muitos atrativos relacionados às práticas e produções artesanais existentes na cultura sul-mato-grossense, principalmente as culturas dos povos indígenas. Já o Museu da Imagem e do Som preserva registros da memória visual e sonora de Mato Grosso do Sul (MUSEU..., [*s. d.*]), sendo um atrativo para a pesquisa das produções musicais do Estado.

Esses locais possíveis de serem explorados somam para a inserção do indivíduo no contexto artístico cultural da cidade e do Estado. Dessa forma, colabora-se com a aplicação de conteúdos que podem ser potencializados mediante a experiência vivenciada de maneira integral.

Embora haja interesse nas relações estratégicas de utilização desses espaços circundantes, ocorre que, mesmo muito próximos da escola, a locomoção é desafiadora para a gestão escolar, pois depende de fatores que envolvem solicitação de condução, autorização dos pais etc. Mesmo assim, os professores da unidade escolar estão sempre se movimentando para levarem suas turmas aos espaços supracitados. A ação pode ser idealizada pelo professor, desde que seja comunicada para direção da escola de maneira que ela possa conduzir com antecedência as medidas tangentes aos procedimentos administrativos, tal como emissão dos documentos necessários para concretização da ação.

3.9.6 Formações continuadas para professores.

É parte integrante do calendário anual, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), promover formações continuadas aos professores da

REME[16]. Durante o processo de inscrição nas formações, intituladas “Reflexões Pedagógicas”, o docente tem a opção de se inscrever em palestras/cursos, de acordo com sua área de atuação ou conforme algum assunto de seu interesse. As formações continuadas não são somente palestras, mas um momento de troca de experiências entre professores, compartilhamento de ideias e discussões que abrangem planejamentos, projetos que deram certo etc. Esse ajuntamento fortalece o entendimento dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para a convivência no cotidiano escolar.

No caso dos arte-educadores, a polivalência é bastante discutida nas formações, por conta das quatro linguagens que o componente curricular Arte compreende. Com base nos relatos de outros professores durante as formações, é possível perceber que ainda existem equívocos por parte de alguns gestores ao interpretarem a atuação do professor de Arte. Embora as diretrizes estejam claras (o professor de arte deve atuar na sua área de formação), principalmente a música enfrenta alguns desafios para adentrar ao ambiente escolar.

Durante o período de pandemia, a REME manteve sua programação de formações continuadas, no entanto, com adaptações para a transmissão *on-line* via canal no *Youtube* (figura 36). Destaca-se que, após cada formação, o participante tem direito ao certificado, prevendo a carga horária do curso ofertado.

Figura 36 – Reflexões pedagógicas (SEMED).

Fonte: *Print* de https://www.youtube.com/watch?v=9EOSuQJmodc (16 set. 22).

[16] Rede Municipal de Ensino.

No corrente ano, as escolas de tempo integral conquistaram um avanço com relação às formações, uma vez que foi realizado o I Encontro das Escolas de Tempo Integral (COM EXPANSÃO..., [*s. d.*]), conforme mostra o cartaz de divulgação do evento apresentado na figura 37. A partir disso, terão suas datas para a realização das formações voltadas somente para essa proposta educacional. Por conta das especificidades, a ETI requer um perfil de professor pesquisador em seu quadro de docentes. Por isso, a importância de as formações serem voltadas para essas escolas. Ademais, os profissionais que nela atuam devem manter uma discussão reflexiva a respeito das ações pedagógicas abordadas e aplicadas no contexto escolar.

Figura 37 – I Encontro das Escolas de Tempo Integral (SEMED – 2022).

Fonte: *Print* do cartaz de divulgação do evento.

Em se tratando das especificidades das áreas, ainda há uma certa necessidade de formações voltadas para cada linguagem do componente curricular Arte. Assim, de 2018 até 2022, foram realizadas algumas poucas oficinas ofertadas aos professores de Música. Das poucas ofertas ao arte-educadores/Música, as palestras foram ministradas por profissionais com formação na área de Música. Oficinas de gravações audiovisuais, harmonia e improvisação foram as últimas ofertadas. Mas há necessidade de oficinas voltadas aos temas: musicalização, coro infantil e cognição musical.

4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DE MURRAY SCHAFER E A NOTAÇÃO MUSICAL EM SUAS COMPOSIÇÕES, PAISAGEM SONORA E LIMPEZA DE OUVIDOS.

Para a construção desta pesquisa, o principal aporte teórico é Murray Schafer, compositor que nasceu no dia 18 de julho de 1933, na cidade de Sarnia, localizada na província de Ontário, Canadá. Raymond Murray Schafer teve iniciação ao piano com a sua mãe e, já na adolescência, ingressou no *Royal Conservatory of Music*, onde estudou cravo, piano e composição (FONTERRADA, 2012). Sem dúvidas, “Murray Schafer é indiscutivelmente uma das figuras mais representativas da ecologia acústica” (FONTERRADA, 2008, p. 16). O compositor e educador musical faleceu no dia 14 de agosto de 2021, aos 88 anos.

Quanto aos textos do referido autor, eles “chegam a São Paulo na década de 1970 em tradução Argentina” (FONTERRADA, 2004, p. 17). Desde então, suas publicações fizeram e fazem parte das principais leituras dos educadores musicais do país. Uma das grandes responsáveis por acesso aos escritos de Schafer é Marisa Fonterrada[17]. A autora e professora é uma estudiosa de Schafer, traduzindo vários escritos do compositor para o português (*Afinação do mundo*; *Educação Sonora*; *Ouvir Cantar*; *O ouvido pensante*; *Vozes da tirania*). Marisa Fonterrada é autora do livro *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*, publicado em 2004, pela Editora Unesp. O livro contém 391 páginas e está dividido em 5 capítulos. Essa publicação apresenta ao leitor a vida e a obra de Schafer, com uma análise interpretativa da obra *Patria*, fornecendo informações a respeito das ideias composicionais, incluindo a visão de arte do compositor.

Ademais, esta pesquisa bibliográfica se apropriou das seguintes publicações do autor: Schafer (1991), (2009), (2011a), (2011b), (2018) e (2019).

4.1 Patria: The Complete Cycle (SCHAFER, 1991).

[17] Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1996). Aposentada do Instituto de Artes da UNESP, Brasil. É membro fundador do *The World Forum for Acoustic Ecology – WFAE;* do *Forum Latinoamericano de Educación Musical* – Fladem; e da Associação Brasileira de Estudos Canadenses (FONTERRADA, 2004).

Publicado pela *Coach House Books*[18], esse livro explica o extenso ciclo de dez dramas musicais compostos pelo compositor com 272 páginas. Nele, Schafer discute sobre suas ideias de música e de teatro em suas relações com a mitologia, a ecologia, o ritual e a religião. Algumas obras são pensadas para perfórmance teatral tradicional, ou seja, em locais fechados; outras são pensadas para locais abertos, no caso, uma floresta, em horários específicos do dia, da noite e de momentos específicos do ano. Entre as principais contribuições dessa publicação, estão os excertos das partituras e fotografias. Embora essa publicação ainda não tenha sido traduzida para o português, Fonterrada (2004) apresenta, em seu livro *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*, todas as ideias e obras do compositor, tais como serão apresentadas logo mais.

4.2 Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons (SCHAFER, 2009).

Publicado em 2009 pela editora Melhoramentos, esse livro "é organizado de forma a contribuir com a preparação do ser humano para viver em ambientes sonoramente saudáveis" (SCHAFER, 2009, p. 10-11). São apresentados 100 exercícios que estimulam a criação de som e audição para serem realizados em sala de aula ou em qualquer ambiente possível. A proposta do compositor requer somente a entrega pessoal em cada atividade, sem exigir uma complexidade na realização, contemplando qualquer estrutura escolar. O livro é uma ferramenta útil para todos os professores preocupados em despertar uma escuta mais atenta e crítica nas crianças e jovens.

4.3 A Afinação do mundo (SCHAFER, 2011a).

Na obra intitulada *Afinação do Mundo,* Schafer apresenta uma análise a respeito do ambiente acústico ao longo da História e entre as diversas culturas. O compositor introduz um novo campo de estudo: a paisagem sonora. Os capítulos apresentam um estudo sobre a paisagem sonora natural, a paisagem sonora pós-industrial, o simbolismo sonoro, a música, o ruído, o silêncio e o *design* de paisagem

[18] Editora canadense independente, localizada em Toronto, Ontário (pode-se conferir o *site*: https://chbooks.com/Books/P/Patria).

sonora. Apreciada e adotada por pesquisadores, essa publicação é uma referência para a ecologia acústica. Ao publicar o livro *Afinação do Mundo*, o propósito do autor era “conscientizar o leitor sobre a paisagem sonora, com a finalidade de derrotar a poluição dos ruídos e caminhar para um projeto acústico inteligente” (SCHAFER, 2019, p. 9).

4.4 O ouvido pensante (SCHAFER, 2011b).

Dividido em seis capítulos, *O Ouvido Pensante* é leitura indispensável para professores e estudantes de música, composto por uma série de ensaios nos quais Schafer reflete sobre o ensino de música. Nele, o compositor reúne suas principais ideias a respeito da educação musical, discutindo sobre temas como criatividade musical e a relação da música com o ambiente acústico. Sendo esta a única coleção de escritos do autor sobre educação musical, foi lançado em 1992 pela Editora Unesp, quando Schafer volta pela segunda vez ao Brasil (FONTERRADA, 2012). Contendo 390 páginas, é possível ser essa a obra do compositor mais conhecida no Brasil, tanto por músicos, quanto por pessoas de outras áreas, como as Artes Visuais. Tratando de contextualizar os assuntos abordados pelo autor, os capítulos estão estruturados da seguinte forma: O compositor na sala de aula; Limpeza de ouvidos; A nova paisagem sonora; Quando as palavras cantam; e o Rinoceronte na sala de aula. Em “o compositor na sala de aula”, Schafer apresenta transcrições condensadas de alguns encontros realizados entre ele e seus alunos de uma escola no Canadá. Nesse capítulo, são levantadas as questões como: “qual estilo musical preferido” e o “que é música”. Schafer observa que é interessante o professor iniciar sua aula fazendo algum tipo de pergunta e, assim, provocando uma discussão a respeito dos temas a serem debatidos.

4.5 *OuvirCantar*: 75 exercícios para ouvir e criar música (SCHAFER, 2018).

Nessa publicação, Schafer alerta que a “limpeza de ouvidos” é uma etapa a qual não pode ser ignorada, ainda mais na fase inicial da aprendizagem musical. É preciso, antes de qualquer possibilidade de execução instrumental, que o aluno aprenda a escutar e a ouvir. Assim, o autor cria 75 exercícios para serem realizados

em sala de aula e abre a possibilidade para o professor inovar e criar a partir dos exemplos apresentados no livro, dando liberdade para a criatividade.

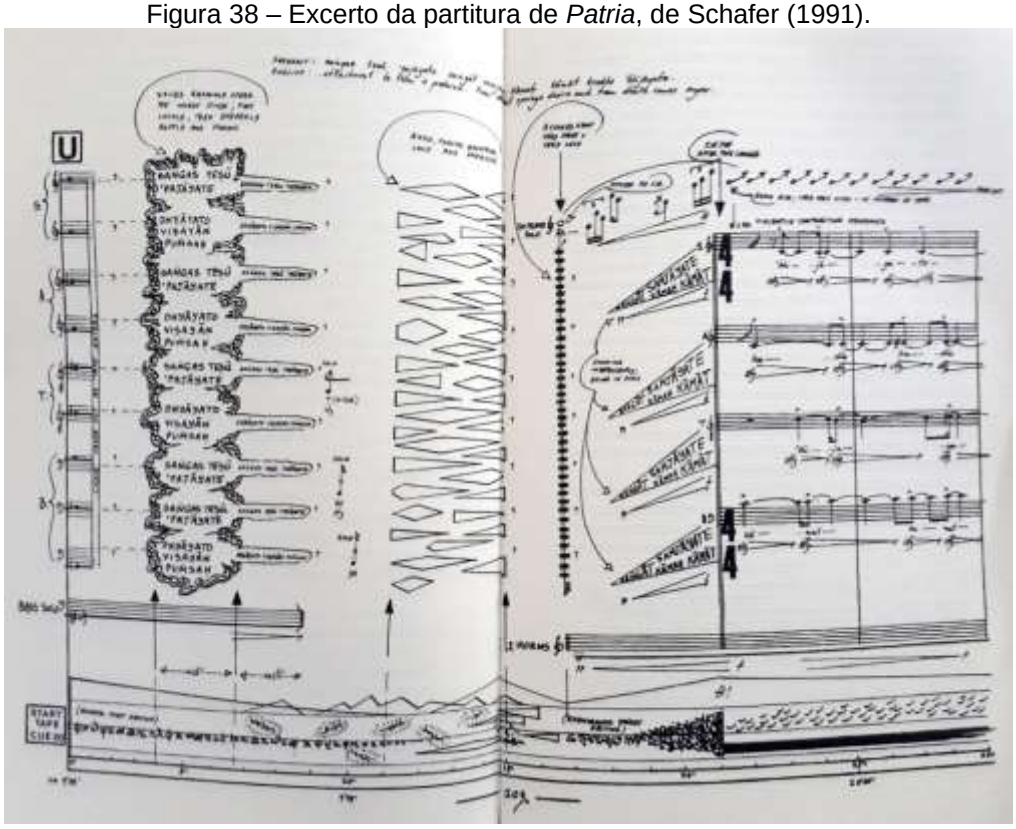
4.6 Vozes da tirania: templos de silêncio (SCHAFER, 2019).

Uma das publicações mais recentes no Brasil, esse livro contém 202 páginas e trata sobre os sons como sendo mercadorias produzidas por instituições e corporações. O título *Vozes da Tirania* é explicado por Schafer (2019), quando o autor destaca que “o ruído é, quase sempre, uma mercadoria, fabricada e vendida com um propósito. Seja uma sirene, de uma motocicleta ou de um rádio, tanto faz; por detrás de cada coisa, há uma instituição que procura tirar lucro da dissonância”. Assim, o referido compositor conclui que “essas são as vozes da tirania” (SCHAFER, 2019, p. 11). Ainda neste livro, o autor amplia a discussão e a reflexão a respeito da paisagem sonora, abordando o conceito de várias formas: a paisagem sonora dialética, a paisagem sonora fechada, a paisagem sonora aberta, a paisagem sonora ilusória, a paisagem sonora envidraçada, a paisagem sonora abarrotada, a paisagem sonora canadense, o *designer* da paisagem sonora e música e a paisagem sonora.

4.7 A notação em Murray Schafer.

As partituras de Schafer apresentam riquezas de detalhes, como se permite visualizar no excerto apresentado na figura 38, extraído do livro *Patria: The Complete Cycle* (1991).

Figura 38 – Excerto da partitura de *Patria*, de Schafer (1991).



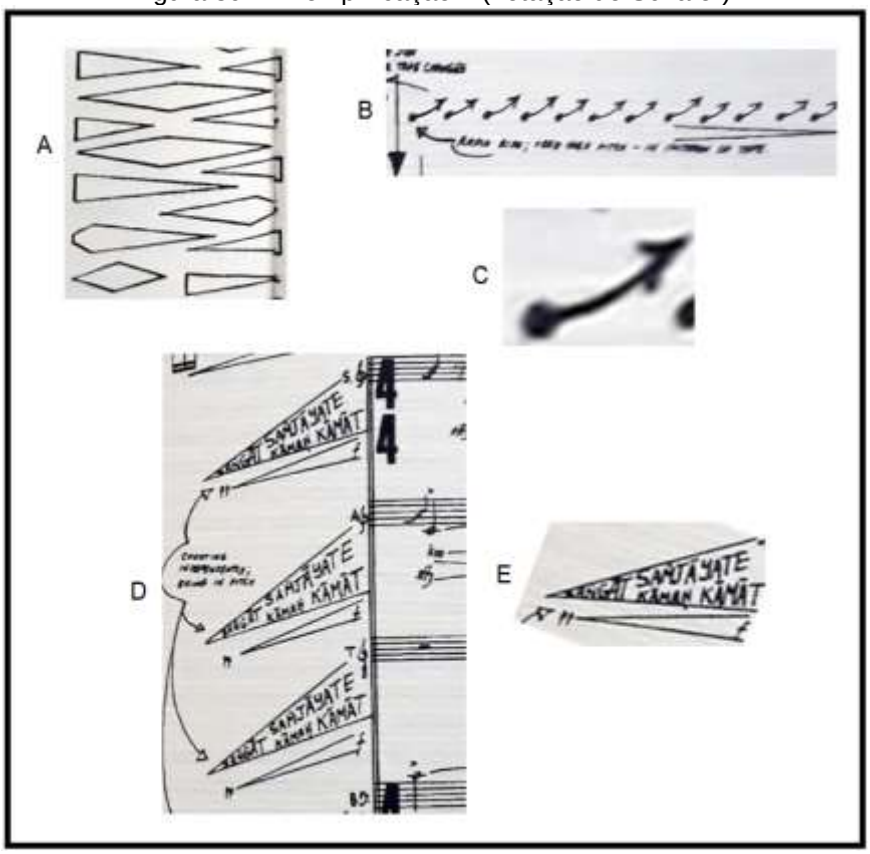
Fonte: *Patria: The Complete Cycle* (SCHAFER, 1991, p. 52-53).

Durante sua trajetória, “Schafer vai para Inglaterra estudar com o compositor inglês Peter Racine Fricker” (FONTERRADA, 2004, p. 35). Percebe-se, na obra do compositor, “a influência de Fricker no cuidado com o aspecto visual e com a clareza com que Schafer trata suas partituras” (*ibid.*).

Schafer trabalha com uma escrita mista, usando elementos da notação tradicional – tais como pauta, clave, fórmula de compasso, dentre outras – e da notação não convencional, para indicar várias possibilidades de manipulação de sons. Quanto à notação adotada pelo compositor, vale observar o que afirma Caznok (2015, p. 62-63), com relação à “notação roteiro – uso de bulas. Penderecki e Murray Schafer estão entre os compositores que se valeram dessa notação para confecção de algumas de suas obras”.

Na tentativa de exemplificar nosso interesse pela escrita do compositor canadense, foram feitos recortes do excerto apresentado acima. A partir deles, esta pesquisa encontrou inspirações para tratar de contextualizar os gráficos na construção da proposta prática em sala de aula. A figura 39 trata de apresentar 5 recortes isolados para fins de exemplificação e de inspiração para construção de atividades. Os recortes estão organizados em A, B, C, D, E, F, G e H.

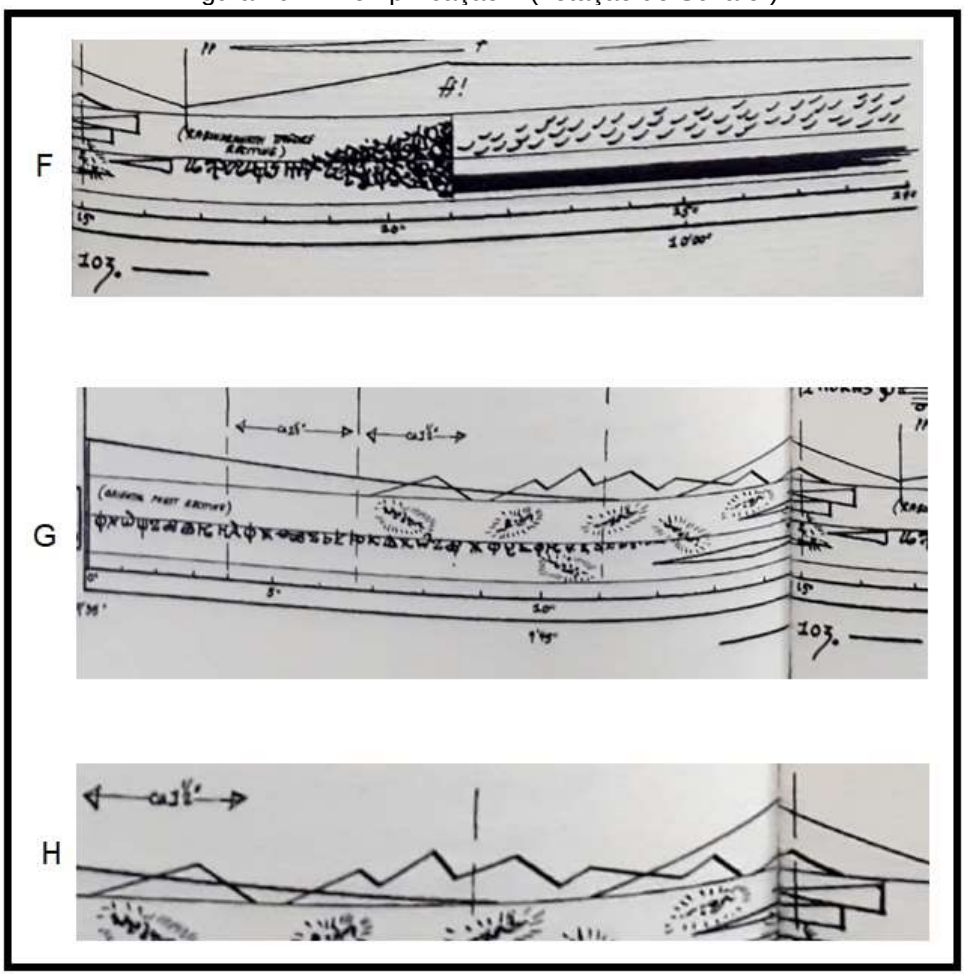
Figura 39 – Exemplificação 1 (notação de Schafer).



Fonte: *Patria: The Complete Cycle* (SCHAFER, 1991, p. 52-53).

Embora Schafer tenha um vasto acervo composicional, o que esta pesquisa procurou e buscou direcionar foi para uma quantidade reduzida de partituras existentes no repertório do compositor, justamente para não ser muita informação apresentada aos alunos. Também, foram selecionados alguns símbolos adotados pelo educador com propósito de contextualização de uma notação não convencional.

Figura 40 – Exemplificação 2 (notação de Schafer).



Fonte: *Patria: The Complete Cycle* (SCHAFER, 1991, p. 52-53).

O recorte A apresenta sinais em forma de cones e losangos deitados, sugerindo a ideia de crescendo e decrescendo. O recorte B, uma bola com uma flecha levemente arqueada para cima (ampliado no recorte C), pode ser reinterpretado como um som vocal *"poin".* A execução prática desses símbolos será, em sua maioria, por meio da voz, pois, como bem observa Fonterrada (2004, p. 40), "Schafer tem seu maior interesse na ampla exploração dos muitos modos de cantar; buscar efeitos vocais, como o canto falado – *Sprechgesang*[19]". No recorte D, ampliado em E, o sinal crescendo é grafado com letras em seu interior. A figura 40 apresenta os recortes F, G e H como uma ideia de fraseado, por isso os recortes um pouco maiores (compridos) do que os apresentados na figura 39. Como observado anteriormente, tais recortes serviram de exemplificações para as produções dos alunos, pois "mesmo

[19] É um recurso vocal situado a meio caminho em voz falada e voz cantada (FONTERRADA, 2004, p. 40).

as classes elementares devem ser capazes de desenhar, analisar e classificar objetos sonoros" (SCHAFER, 2011, p. 172).

Construir partituras de uma forma lúdica, explorando a criatividade dos alunos, não implica afirmar que não haverá nenhuma referência ou ponto de partida para nortear a produção; pelo contrário, a contextualização é fundamental para o processo criativo. Esse momento de iniciação ao processo de escrita do som não pode ser negligenciado ou mal planejado. É importante ressaltar que os recortes não podem ser exageradamente de difícil compreensão e, também, deve-se considerar a faixa etária dos alunos, que são crianças entre 8 e 10 anos de idade. Por isso, o interesse da pesquisa concentrou-se em uma quantidade reduzida de partituras do compositor para serem utilizadas como forma de contextualização aos alunos participantes.

Segundo Fonterrada (2004, p. 44), "o sinal é um som que tem significado específico". Verifica-se que há um certo nível de complexidade na codificação de um determinado sinal, pois, para decifrá-lo, é preciso compreender sonoramente cada intenção grafada. Nesse sentido, a opção se deu por uma releitura dos sinais apresentados na notação de Schafer, verificando o que foi possível utilizar para contextualizar os alunos acerca das possibilidades de notação não convencional, adaptando-as para o contexto das atividades desenvolvidas com as turmas em sala de aula. Como o próprio autor destaca, "a notação é uma tentativa de substituir fatos auditivos por sinais visuais" (SCHAFER, 2011, p. 175). Logo, esse percurso em direção à escrituração dos sons se manteve previamente focado no processo de escuta.

4.7.1 Paisagem sonora.

Dentre as contribuições de Schafer, a mais difundida é justamente a **paisagem sonora**. Esta pesquisa se apoia nessa ideia e apropria-se do conceito para estruturação dos planos de intervenções e práticas em sala de aula. Mas antes de discorrer a respeito desse tópico, é importante destacar que "o fundamento da pesquisa de Murray Schafer é a relação do homem com seu ambiente, notadamente o acústico, ou paisagem sonora[20] que se confirma, em suas obras, na escolha do espaço" (FONTERRADA, 2004, p. 308). Assim, "Schafer chama a atenção para a

[20] Termo criado por Murray Schafer, *Soundscape* = Paisagem Sonora – dedica ao estudo da relação entre o homem e seu ambiente (FONTERRADA, 2004, p. 40).

necessidade de equilíbrio entre o homem e o ambiente sonoro, comprometido a partir da Revolução Industrial, e clama pela urgência na recuperação da qualidade auditiva das comunidades" (FONTERRADA, 2004, p. 17). O início dessa inquietude do compositor foi em meados da década de 60. Nesse sentido, vejamos o que relata Fonterrada (2004):

> 1965, contratado para dar aulas na Universidade "The University of Simon Fraser", Vancouver, onde elabora seus livretos a respeito de educação musical e a criação e desenvolvimento do Projeto Paisagem Sonora Mundial, que iria marcar internacionalmente sua atuação no campo da ecologia sonora. E também foi a primeira vez que Schafer se defrontou com a rotina diária do magistério (FONTERRADA, 2004, p. 40).

Dando continuidade ao que motivou o compositor para esse campo de pesquisa, compreende-se que seu incômodo com o nível cada vez maior de ruídos na sociedade urbana é o centro da questão. Ele mesmo afirma:

> Eu tinha ficado alarmado com a excessiva presença de ruído na vida urbana moderna [...] fui responsável por introduzir um curso sobre poluição sonora do Departamento de Comunicações no qual eu ensinava. O curso não foi bem-sucedido [...] Porém, à medida que comecei a ouvir mais atentamente todos os sons à minha volta, esse tópico insatisfatório começou a se desenvolver de um modo mais promissor, pois como John Cage disse, 'Todos os ruídos são interessantes se são realmente ouvidos'. Eu precisava de uma palavra para descrever a turbulência de prazer e dor que meus ouvidos estavam experimentando, do momento que acordava até bem depois de ter fechado os olhos, à noite. A expressão "paisagem sonora" me ocorreu. Penso que a inventei como derivação de paisagem, mas posso ter pegado emprestado de algum lugar (SCHAFER, 2019, p. 127).

A turbulência de prazer e a dor descritas pelo autor são pertinentes aos sons contidos na localidade da unidade escolar em que esta pesquisa se aplica, uma vez que os sons da paisagem sonora natural misturam-se com os sons das máquinas. De fato, os sons maquinários sufocam os sons da natureza, pois o primeiro é mais agressivo, é sua constituição, exceto os sons dos eventos naturais, como é o caso da chuva. Mesmo assim, o som da chuva, por exemplo, não será igual em todos os lugares. Se um determinado local é coberto por zinco, o som da chuva nesse ambiente será totalmente diferente de um onde é coberto por telha romana. Nesse âmbito, compreende-se que "a paisagem sonora de toda sociedade é condicionada pelos materiais predominantes em sua construção" (SCHAFER, 2019, p. 83). Na paisagem sonora aberta, o nível de informação torna-se muito maior do que a fechada, pois a quantidade de materiais disponíveis em tal ambiente é muito mais variada,

principalmente na área urbana. As construções utilizam todos os tipos de materiais, como já discorremos anteriormente, o atrito da chuva com uma variedade de cobertura gera uma outra variedade de sons distintos, por isso “a atenção de alguém na paisagem aberta estará constantemente mudando de um ponto para o outro” (SCHAFER, 2019, p. 146).

4.7.2 Limpeza de ouvidos.

Esse conceito está totalmente conectado com a compreensão e percepção da paisagem sonora, pois o maior interesse de Schafer é fazer com que os alunos percebam os sons que estão acontecendo no planeta, no cotidiano, seja na vida rural seja na urbana. Como se pode constatar em Schafer (2011b, p. 92), quando afirma que “as espécies mais óbvias de sons são também as menos ouvidas, essa é a razão da operação ‘limpezas de ouvidos’”. Fonterrada (2004a) também contribui com o tema e observa que a denominação **limpeza de ouvidos** vem do sentido que Schafer tinha, como sua principal tarefa, em “abrir os ouvidos” de seus alunos. Levando em conta que a capacidade perceptiva é uma habilidade essencial para qualquer ser humano e muito mais para estudantes de música, vale ressaltar que o processo de limpeza de ouvidos é fundamental para o estímulo da percepção, pois, como afirma o próprio compositor, “nenhum som é ouvido duas vezes do mesmo jeito” (SCHAFER, 2019, p. 131).

Exercícios de limpeza de ouvidos, propostos pelo compositor, estimulam o aluno à escuta ativa do ambiente acústico. Por este motivo, o autor trata a escuta ativa como um “abrir de ouvidos”. Os sons que abarrotam a paisagem sonora podem ser ricos materiais para abordagem pedagógica na educação musical. Como visto, desenvolver atividades a partir do que existe no contexto da criança, estimulando a pesquisa por meio da escuta, possibilita tratar e conduzir a musicalização por um caminho que direciona para um processo ativo. É notório que a percepção da paisagem sonora amplia as possibilidades de atividades não-estáticas durante as aulas de música. No entanto, não se resume somente no conteúdo musical, mas na reflexão da vida humana, tratando do tema e refletindo sobre o quanto de poluição sonora o ser humano descarta no mundo que vive.

5 O SOM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.

Compreender como o som se propaga e quais elementos o compõem é fundamental para o educador musical, pois amplia o processo criativo no percurso da musicalização. É essencial para o educador ter uma proximidade e familiaridade com o tema. Como bem destaca Gainza (1988, p. 105), “a arte musical percorreu, desde o início de 1950, um caminho caracterizado pela exploração cada vez mais exaustiva da matéria sonora”, ou seja, é indispensável ao educador musical saber expor o fenômeno sonoro a partir da concepção de que o som é uma onda, “que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos” (WISNIK, 2017, p. 19).

Quanto ao processo de recepção do som em nossos ouvidos e à compreensão de como se dá a codificação por parte do cérebro, Menezes (2003, p. 117) discorre em duas etapas: “a primeira, relativa a uma análise parcial das frequências da vibração sonora pelo ouvido”; a segunda, “relativa à interpretação pelo cérebro dos sinais enviados pelos ouvidos através dos nervos auditivos, em grande parte ouvimos o que esperamos escutar”. Portanto, observando o que já se verificou anteriormente (que o som é matéria-prima da música), é fundamental para o educador musical buscar apoio nos pesquisadores da acústica musical, pois permite tratá-lo com melhor atenção na iniciação musical. Ainda se apoiando em Gainza (1988, p. 109-110), quando a autora trata de pedagogia e de música contemporânea – o que é apresentado como proposta desta pesquisa – ela contribui observando que

> Por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção de instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. Papéis, pedras, vidros, bolas, madeiras, tubos, couros, darão lugar a imaginativos instrumentos que as crianças projetam e constroem na aula de música, na escola primária. Com eles executam estranhos sons ou compõem música adequada para acompanhar suas danças, contos, poesias, criações dramáticas e audiovisuais. Tanto na escola primária como na secundária, os alunos já começam a fazer experimentações com bases acústicas e a tecnologia do som. Segundo a disponibilidade e o nível econômico dos estabelecimentos, utilizam-se aparelhos simples ou mais ou menos aperfeiçoados de gravação e de áudio, com os quais praticam-se c*ollages* e distorções sonoras.

Analisando a citação da autora, percebe-se o quão significativo e importante é, para a formação da criança, uma proposta de educação musical que explora a manipulação ativa do som. Considera-se que seja constante a possibilidade de um percurso de ensino-aprendizagem que trata com engajamento as variadas maneiras de inserir o aluno no contexto do ambiente acústico. Com vistas para o assunto em questão, a autora fornece fundamentações a respeito do fenômeno sonoro para explorar diversas possibilidades de fontes sonoras, como ela bem destaca – papéis, pedras, vidros, bolas, madeiras, tubos, couros – todos esses itens citados são potencializados no âmbito da musicalização, pois estimulam a criatividade. A esse respeito, os instrumentos musicais convencionais, como trompete, trombone e clarinete, também serão tratados como fontes sonoras, com pendor à apreciação musical da música contemporânea, na qual os instrumentistas exploram as sonoridades de diferentes maneiras, ou seja, expandido as possibilidades de emissão do som.

Para fortalecer o entendimento, Menezes (2003, p. 19) também observa que “os movimentos relacionados ao fenômeno sonoro são denominados movimentos vibratórios [...] sem movimentos não pode haver som, e todo movimento produz som”. Ao caminhar em direção a uma educação ativa do som, é preciso ter um entendimento muito claro a respeito de frequência e dos tipos de som. Portanto, “frequência é, por definição, o número de ciclos ou períodos da vibração que se completam dentro de um segundo [...]; tipos de som: som senoidal, som tônico, som complexo e ruído” – periodicidade e aperiodicidade” (MENEZES, 2003, p. 21).

Todos os tipos de som apresentados pelo autor são contemplados na paisagem sonora urbana. Uma vez que a paisagem sonora do *lócus* da pesquisa consiste na mistura de sons da natureza com os sons de máquinas do homem moderno, o exercício de limpeza de ouvidos torna-se um meio de despertar no aluno para a percepção do fenômeno sonoro, enquanto um evento constante na vida do ser humano. Direcionando para música, o aluno poderá ter um maior entendimento referente ao que realmente é o som organizado, visto que **esta pesquisa adota a definição de música como sendo a arte dos sons organizados.**

6 A NOTAÇÃO MUSICAL.

6.1 Contextualização da notação musical.

Apresentam-se, de forma sucinta, alguns pontos relacionados à escrita musical e a sua evolução na História da música ocidental. Por definição, a **notação musical** é a tentativa de representação do som e do silêncio por meio de símbolos. Os elementos desenvolvidos a partir de linguagem foram agregados com frequência na prática de notar sons, pois, como é possível constatar, “o fenômeno da notação musical se encontra principalmente nas civilizações que estão engajadas no compromisso da transmissão escrita” (BOSSEUR, 2014, p. 135).

A consideração trazida anteriormente permite observar que a ideia de prática musical por meio da leitura foi fortemente influenciada pela escrita da linguagem verbal, principalmente com a consolidação da escrita (notação) musical, tal como aponta Menezes (2003, p. 92), relatando que, “na Idade Média, a música encontrou a via de sua demarcação em relação à notação da linguagem verbal através de uma especificidade na representação gráfica de seus elementos fundamentais”. Tal influência é percebida na partitura, em que a leitura é executada da esquerda para direita e de cima para baixo, assim como acontece na leitura de um texto escrito (no mundo ocidental).

Muitos musicólogos apresentaram suas críticas ao sistema de notação musical, como podemos constatar em Handschin (*apud* CANDÉ, 2001, p. 24-25):

> Segundo J. Handschin[21], a notação é o sintoma de um debilitamento do sentido musical. A memória musical, notavelmente fiel onde se impõe a tradição oral, se enfraquece e se degrada sob a influência da notação. Criando uma categoria de músicos executantes, distintos dos criadores, ela acentua uma especialização prejudicial à cultura musical coletiva. Privilegiando a partitura, a ponto de fazer dela o objeto por excelência da música, ela precipita o declínio dessa cultura. É interessante observar que, a partir do século XVI, quando a notação se tornou soberana e a partitura precisa e tirânica, os anjos musicistas desaparecem da iconografia e são substituídos por profissionais lendo. A inspiração angélica foi substituída pela engenhosidade dos “compositores”.

[21] Jacques Handschin foi um organista russo-suíço, musicólogo medievalista, crítico musical e professor (МИШИНА, 2013).

Não há interesse aqui em confrontar a música notada com a música considerada espontânea, criando juízo de valor entre ambas, mas em relatar a compreensão de estudiosos a respeito da notação musical. Apresentou-se a citação acima como forma de expor outros olhares com relação à grafia/notação musical. No entanto, esta pesquisa estrutura-se em defesa da notação musical. Até certo ponto, o que o referido autor discorre pode ser considerado. No entanto, não há como negar que a notação possibilita a compreensão de obras complexas. Também se destaca que a notação foi um meio de preservar, de forma documentada, toda uma variedade gigantesca de obras que passa pelo repertório dos períodos Barroco, Clássico, Romântico e Contemporâneo. Essas obras estão “vivas” até hoje, perpetuando-se no decorrer da História da música, o que somente a tradição oral não daria conta.

A notação musical é parte do processo de aprendizagem para fixação de, pelo menos, dois parâmetros do som, tais como: altura e duração. Na perspectiva de buscar novas possibilidades para o ensino de música, o educador musical da contemporaneidade se apropria do repertório que abrange compositores da música contemporânea para a ampliação das diversas novas maneiras de grafar sons, mesmo que de forma não convencional. Contudo, é fundamental que o professor se apoie no contexto histórico da música, e, nesse caso, da música ocidental, com a finalidade de tratar do assunto com maior clareza e respaldo – sem perder de vista o que já existe de produção histórica. Considerando o que existe de diversidade no mundo sonoro, Massin (1997, p. 99) afirma, a respeito da escrita musical no contexto histórico:

> Observar as transformações da notação ao longo das sucessivas épocas da escrita musical permite apreender as características que os músicos esforçaram-se por privilegiar no mundo sonoro, considerando-se as mutações do pensamento estético. Seria imprudência admitir como o mais adequado o sistema atual de notação, que tende a universalizar o resultado de muitos séculos de tentativas. Nosso solfejo corresponde a uma concepção da música orientada para a fixação de certas propriedades do som: prioritariamente, a altura e a duração. Este mesmo solfejo, entretanto, pode revelar-se muito impreciso quando estão em jogo características como timbre e intensidade. Outras civilizações deram maior importância a qualidades deixadas em segundo plano por nosso sistema de notação. A notação chinesa, por exemplo, destinada a instrumentos de cordas pinçadas, revela-se de uma minúcia preciosa quando se trata de precisar o modo de ataque e de sustentação do som (existem inventariadas 26 variedades de vibrato para diversificar a execução instrumental). Querer um sistema de notação, generalizável, que pudesse abranger todas as músicas, seria tentar impor um único sistema de pensamento e análise.

Se é possível ouvir as sinfonias de Beethoven ou as cantatas de Johann Sebastian Bach atualmente, deve-se à escrita musical (notação), pois essas obras chegaram até a atualidade por causa das partituras. Se fosse possível ouvir as intenções originais de Johann Stamitz[22] com a orquestra de Mannheim[23], por meio de gravações, poderia ser que muitas instruções musicais se perpetuariam de outra forma. Por meio dos trabalhos realizados por editores e musicólogos, verifica-se a importância dos manuscritos originais.

Não se buscaram questões interpretativas acerca do discurso musical, tampouco elas foram analisadas com base somente no que foi grafado em partitura, senão em documentos que relatam o contexto social do compositor, do intérprete e do público, investigando como as práticas musicais eram pensadas em tal período, as estruturas dos instrumentos, entre outros. Os musicólogos se apropriaram, por exemplo, das cartas de Mozart, para uma melhor compreensão das intenções do compositor. Isso leva ao entendimento de que a escrita da linguagem verbal também contribuiu para as futuras compreensões das práticas musicais dos séculos anteriores.

A notação também é um meio, uma ferramenta, em que o compositor canaliza suas ideias, suas intenções, criando e registrando todas as possibilidades de gestos sonoros. Em relação ao tema, Zagonel (2012, p. 24) discorre que

> [a] partitura é, para a música, o que o livro é para a literatura. Ou seja, com uso dos sinais de escrita dos sons, sejam eles contemporâneos, feitos com desenhos e grafismos, ou tradicionais, feitos com as notas colocadas na pauta de cinco linhas, o compositor organiza suas ideias no papel. Esse texto musical grafado, estruturado e repleto de indicações, dará as coordenadas para o intérprete tocar uma música da maneira mais próxima possível daquilo que foi idealizado pelo compositor. A partitura é a música escrita.

É evidente que a escrita musical foi passando por mutações a partir das práticas musicais. Ou seja, as mudanças na notação musical também acompanharam as evoluções e os surgimentos de novos instrumentos. A exploração dos instrumentos nos registros mais agudos e mais graves, em busca de ampliar as variedades

[22] “Foi um dos primeiros compositores a introduzir um tema contrastante na secção dominante” (GROUT; PALISCA, 2007, p. 490).

[23] “A orquestra de Mannheim tornou-se famosa em toda a Europa pelo seu virtuosismo, pela sua versatilidade dinâmica, então inédita, do mais suave *pianíssimo* ao mais vibrante *fortíssimo*, e pela sonoridade empolgante do seu *crescendo*” (GROUT; PALISCA, 2007, p. 490).

tímbricas, fez com que os compositores trouxessem mais complexidades para a notação (BOSSEUR, 2014).

No âmbito das transformações da notação, o autor relata que, “em 1623, a dificuldade de sobrepor notas em forma de losango ou quadrado em acordes verticais, nas partituras para órgão ou cravo, conduziu o editor Ballard a substituí-las por notas redondas” (BOSSEUR, 2014, p. 61). Essas adaptações foram acontecendo também para contribuir com a melhor leitura do executante, como a “transformação das notas de forma quadrada em notas redondas ou ovais responderá a um mesmo cuidado em simplificar a escrita” (BOSSEUR, 2014, p. 46).

A notação é uma forma absoluta de registro? Por meio de tal pergunta, é possível tratar a escrita como sendo uma tentativa de indicar intenções musicais por meio dos símbolos. Percebe-se que a palavra tentativa é literalmente empregada na prática de registrar sons, pois nem todas as intenções do compositor são possíveis de serem indicadas com precisão por meio da notação. Zampronha (1998, p. 106-107) ressaltou a imprecisão da escrita musical e ainda fez a seguinte observação:

> se quisermos que um músico realize um determinado tipo de som em seu instrumento, devemos nos servir de códigos pré-estabelecidos que possibilitam que ele realize aquilo que desejamos. Isto não seria problema se aquilo que o compositor deseja sempre pudesse ser grafado.

Constata-se, com essas considerações, que a escrita musical não é exata, pois nem tudo que o compositor gostaria de grafar é possível.

> Temos, portanto, uma escrita, que nos deve informar tanto a respeito de notas isoladas, quanto do desenvolvimento da obra musical. Deveria ser claro para todo músico que esta notação é muito inexata, que ela não nos indica com precisão as coisas que nos diz: nada informa a respeito da duração de uma nota, sobre sua altura, nem sobre o andamento, pois os critérios técnicos necessários a este tipo de informação não podem ser transmitidos através da notação (HARNONCOURT, 1984, p. 34-35).

Caminhando na direção dos conceitos de notação tradicional e os outros diferentes tipos de notações, compreende-se, portanto, que a notação tradicional é uma “notação métrica por excelência, aquela em que os eventos ocorrem e são

percebidos dentro dessa métrica[24]. Como contraste, a notação neumática é citada como um tipo de notação que não possui tal régua" (ZAMPRONHA, 1998, p. 61).

Na música ocidental, mais especificamente a música tonal, a maneira de se grafarem as criações musicais foi se transformando no decorrer dos séculos, como já visto anteriormente. No século XX, as práticas musicais foram se expandindo em diversas direções e, com isso, a maneira de grafar ou notar sons também se ampliou. Caznok (2015, p. 61-62) apresenta quatro tipos de notações, além da gregoriana, tradicional e eletroacústica (aproximada, gráfica, roteiro e verbal).

> Além da notação gregoriana, da notação tradicional e da notação da música eletroacústica, hoje há as chamadas notações aproximada, roteiro, gráfica e verbal. Com exceção das notações gregoriana e eletroacústica, há, entre essas outras grafias, uma graduação que parte da intenção de atingir a maior precisão possível (notação tradicional) e chega à maior imprecisão (notação verbal). As notações aproximadas e roteiro possuem variáveis graus intermediários de imprecisão e, em algumas obras, encontra-se uma mistura de grafias que torna impossível categorizá-las.

As notações fornecem opções de símbolos para tratar com atividades lúdicas no processo de musicalização. As convenções de execução para cada símbolo grafado são estabelecidas espontaneamente durante a realização da própria dinâmica, considerando o desejo e a intenção de cada aluno para o que foi notado. Essas notações elencadas não são fáceis de serem decodificadas quando não há uma contextualização de cada símbolo utilizado. Portanto, a defesa aqui é em direção à relação direta entre professor e aluno e a constante troca de ideias para utilização da notação não convencional como uma ferramenta pedagógica, a fim de levar o aluno para uma compreensão ampla das possibilidades de grafar sons.

Para melhor compreensão da escrita musical, a figura 41 expõe uma classificação em forma de tabela em que Candé (2001, p. 25-26) fornece contribuições acerca dos três diferentes tipos de notação, quais sejam:

[24] "A nomenclatura não-métrica, métrica e a-métrica foi originalmente desenvolvida por H. J. Koellreutter (1990)" (ZAMPRONHA, 1998, p. 61).

Figura 41 – Tabela com diferentes tipos de notação.

Representação simbólica do som: • método analítico: notação tradicional. Pouca iniciativa do intérprete sobre os meios de produzir o fenômeno global desejado; busca de exatidão. • método global: alguns símbolos de ornamentação da notação tradicional – trêmulos, batimentos, glissando, uma parte das novas notações, (clusters, por exemplo). O intérprete pode escolher os meios de provocar a percepção global desejada: as estruturas finas são inventadas na ação musical. • método esquemático: neumas e certos procedimentos utilizados em música eletroacústica.
Indicação dos meios materiais de produzir o som: • posição dos dedos nas cordas, por exemplo, tablaturas e algumas notações modernas. Os resultados são sensivelmente os mesmos da representação simbólica pelo método analítico, deixando ainda menos iniciativa ao intérprete.
Sugestão de músicas: • formas abertas, *text-komposition* e, talvez, alguns sistemas orientais.

Fonte: CANDÉ, 2001, p. 25-26.

As concepções acima apresentadas não são desconectadas da música moderna, até mesmo porque os compositores da música moderna não se distanciaram totalmente das práticas tradicionais de criação musical. Entre os compositores do século XX, tem-se como exemplo John Cage[25], que mantinha uma relação com a notação musical, mas chegou a ignorar, propositalmente, a notação, criando uma peça sem nenhuma informação escrita ou indicação a respeito de suas intenções. A esse respeito, serão usadas três obras do compositor como exemplos – sem intervenção prática – de diferentes maneiras de criação musical: *Music of Changes*[26]*, 4'33' e Four².*

Paul Griffiths (2011) é uma das maiores autoridades da música do século XX. Tratando do processo composicional de John Cage em seus escritos, o autor relata que, ao incorporar a filosofia oriental, a criatividade do compositor e suas decisões

[25] Compositor (1912-1992) (CANDÉ, 2001).
[26] *Music of Changes* é uma peça para piano que John Cage compôs para seu amigo David Tudor. (MARSHALL, 2018).

eram baseadas no acaso (GRIFFITHS, 2011). Mas mesmo baseadas no acaso, as obras não se distanciavam totalmente do processo de notação. *Music of Changes "*é uma obra inteiramente composta; em outras palavras, apesar de que os sons e sua sucessão fossem até certo ponto determinados pelo acaso, a notação é completa e deve ser observada pelo executante". Embora bastasse "um passo para tornar qualquer peça totalmente dependente do acaso, com a liberalização da notação, Cage o deu em *4'33"* (1952)" (GRIFFITHS, 2011, p. 117-120).

O autor ainda fornece explicações acerca de *4'33"* de Cage, relatando que "nessa obra, originalmente apresentada por um solista ao piano [...], não existe qualquer som anotado: os músicos mantêm-se em silêncio, 'consistindo' a peça nos sons ambientais e eventualmente do público" (GRIFFITHS, 2011, p. 120). Verifica-se, então, que o compositor em questão renuncia à partitura em prol da reflexão a respeito do silêncio (o que é silêncio?). Trata-se de uma provocação que caracteriza o século XX, enquanto o período de experiências musicais conectadas com a vida do homem moderno, o mundo das máquinas, a paisagem sonora abarrotada por sons industriais.

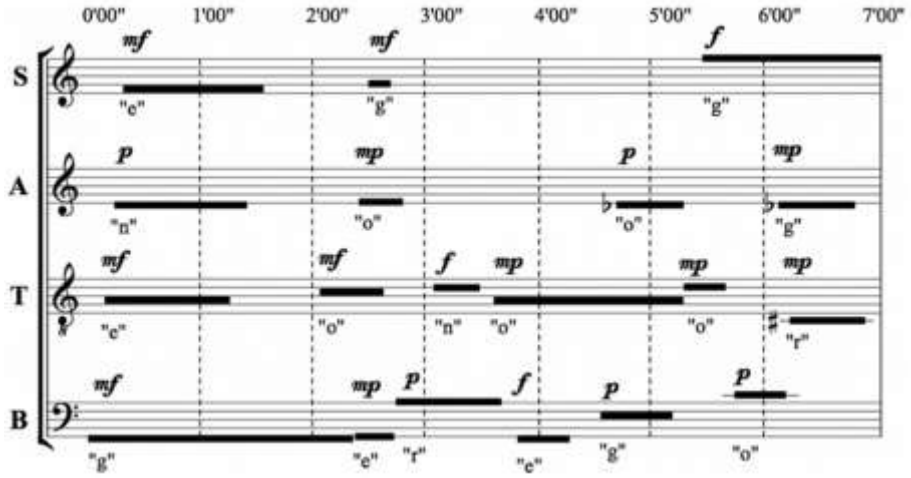
Essa forma de ver e compreender as novas ideias que surgiram no século passado é destacada por Griffiths (2011, p. 97-98) ao apresentar "o mais persistente e influente dos compositores futuristas" – Luigi Russolo[27] – observando que o compositor "também reclamava a uma música que tivesse a ver com os sons e ritmos das máquinas e fábricas, uma 'arte do ruído' necessariamente estridente, dinâmica e profundamente sintonizada com a vida moderna".

Pode-se notar, em Cage, alguns dos vários símbolos usados pelo compositor para indicação de sons e de minutos para marcação de tempo – com duração cronometrada. Logo, traçar uma linha espessa dentro da pauta, simbolizando a altura da nota, porém com a duração indicada pelo comprimento da linha e a emissão dos sons controlada por um relógio, é uma reflexão que transcende a música, denunciando a vida do homem moderno. É a corrida contra o tempo. Tudo é organizado por horas e minutos, mostrando um indivíduo preso ao tempo. Por mais que o compositor descarta a fórmula de compasso, no entanto, o tempo medido está fortemente indicado por numeração de segundos e minutos.

O excerto destacado na figura 42 da obra *Four²*, de John Cage, em que a notação é mista (símbolos não comuns dentro da notação tradicional).

[27] Pintor e compositor italiano (1885 – 1947) (GRIFFITHS, 2011).

Figura 42 – *Four²* (1990) - John Cage.



Fonte: ANDERSEN (2017).

Andersen (2017, p. 1) explica como Cage organiza sua composição com uso de minutagem:

> A notação de intervalo de tempo que John Cage emprega em seu *Number Pieces* permite que os intérpretes produzam diferentes interpretações de uma determinada composição, escolhendo a posição e a duração dos sons dentro de um intervalo de tempo flexível. Esses trabalhos, do final da carreira de Cage, são tipicamente e totalmente determinados em relação ao tom, dinâmica, instrumentação e duração total. No entanto, sua relativa flexibilidade e a própria poética da não intenção de Cage inibiram a discussão analítica das relações sonoras, embora a possível variação dos próprios sons seja altamente arregimentada.

Four² faz parte das *Number Pieces* de Cage. Como relata o autor na citação acima, o compositor apresenta uma relativa flexibilidade para que o intérprete faça algumas escolhas nas questões de execução. Porém, como consta no excerto na figura 42, há uma série de detalhes notados pelo compositor que não demonstra tanta flexibilidade. O tempo é rigorosamente grafado na parte superior da partitura, indicando o início e o fim de cada som emitido. Outro detalhe a ser observado é o aspecto visual. Uma partitura com símbolos não convencionais apresenta um certo nível de encantamento por meio da visualidade; mas há uma intenção organizacional no gráfico, de maneira que o leitor possa ter controle do que está lendo. Tal cautela já é prevista na notação tradicional, como se pode averiguar em Bosseur (2014, p. 91), enfatizando que “mesmo quando a notação se atém aos sinais convencionais, supõe uma organização no espaço que repousa sobre regras de equilíbrio visual muito precisas suscetíveis de favorecer uma leitura tão clara quanto possível”.

As variedades de símbolos, gráficos e até mesmo cores na notação, contribuem para o jogo de improvisação no processo de iniciação à escrita musical, uma vez que tal jogo busca estimular a criatividade do aluno e a capacidade de uma escuta interessada e imaginativa. Para tanto, é válido observar o que Gainza (1988, p. 110) destaca:

> As diferentes formas atuais de notação musical precedem com toda a naturalidade a notação tradicional. Pontos, linhas e desenhos diversos de decodificação simples (notação analógica por contraposição à notação simbólica) substituem as notas e figuras no pentagrama. Algumas dessas partituras "contemporâneas" são compostas coletivamente e interpretadas por grupos de crianças ou jovens. Às vezes adquirem o aspecto de quadros de pintura abstrata ou arte *pop,* cheios de *collages* de materiais diversos que sugerem as diferentes texturas sonoras. Essa linguagem artística polivalente ou mista encontra-se muito próxima da natureza e da sensibilidade da criança, que é sincrética tanto no que diz respeito à realidade, como a suas formas de expressão.

A improvisação pode acontecer até mesmo na notação, pois se é possível improvisar durante o processo de compreensão dos sons, tal possibilidade se dá no ato de grafá-los, ou seja, usando a criatividade para criar outros símbolos para indicar um determinado gesto sonoro. Portanto, apresentar ao aluno uma série de símbolos possíveis de serem interpretados na prática de emissão sonora, tratando de contextualizá-lo, pode ser estímulo para que o aluno categorize e organize sons com representações gráficas criadas por ele mesmo.

6.2 A compreensão de notação não convencional para esta pesquisa.

Esta pesquisa entende a **notação não convencional** como sendo uma forma de construir um esquema de escritura dos sons que não está fechado em um único princípio de notação que prioriza a altura e a duração, mas se apropria de todas as possibilidades de gráficos, desenhos, traços, colagens, gestos e captação audiovisual para escriturar o som de forma global.

O objetivo não é descartar a leitura de partitura e a compreensão elementar da notação musical ou ficar somente na escrita não convencional. Promove-se, na verdade, o acesso a outras possibilidades de grafar sons, tratando o processo de iniciação à leitura por um viés que não seja focado unicamente no ensino de notas na pauta, nas colcheias, nas claves etc.

A percepção do som não acontece inicialmente em intervalos medidos – dentro da aula de música – mas de maneira orgânica no cotidiano do aluno, por meio da escuta dos sons que estão acontecendo na paisagem sonora. Justificam-se, assim, o interesse de tratar a paisagem sonora e a limpeza de ouvidos como objetos de estudos nesta pesquisa. O mesmo início se dá na escrita, ou seja, não introduzindo o aluno já em conceitos fechados com regras fixas. Com isso, a música contemporânea fará parte desse processo, como sendo uma ferramenta de aprendizagem na iniciação musical. Como bem destaca Fonterrada (2008, p. 181), a respeito de George Self[28]: "Self provoca estímulos para a escuta da música do século XX, desenvolvendo habilidades de criação e invenção de partituras", após isso, a proposta é seguir para escrita tradicional.

As novas produções musicais no século XX tiveram como base outra paisagem sonora não existente anteriormente. Ao relatar o desenvolvimento do Pós-Guerra, Wisnik (2017) aponta que tal acontecimento contribuiu para o surgimento de "dois tipos de música que tomam como ponto de partida não a extração do som afinado, discriminado ritualmente do mundo dos ruídos, mas a produção de ruídos com base em máquinas sonoras" (WISNIK, 2017, p. 49). Nesse terreno, situa-se o interesse em tratar da paisagem sonora, da música contemporânea e da notação não convencional na educação musical em sala de aula.

As possibilidades de escrita e uso da partitura gráfica, segundo Evarts (1968, p. 412):

> Pode estimular e fortalecer a criatividade posterior - a possibilidade de que isso aconteça por, pelo menos, um período: refletem o desejo de desenvolver novas formas de tempo - e alguns compositores ainda veem mais expressão e novas ferramentas de comunicação e a participação do público na criação de uma obra nas novas notações, eles revelam um parentesco com o artista.

Como exemplificação das possibilidades de escritas gráficas, as figuras apresentadas a seguir demostram uma pequena mostra de alguns gráficos criativos, que foram concebidos na construção desta pesquisa.

[28] Esse educador está profundamente comprometido com a educação musical e com a música de vanguarda [...] Self, inspirado nos modelos das artes plásticas, busca encontrar maneiras de envolver os alunos das escolas em que trabalhava nos procedimentos da música do século XX, estimulando-os 'com novos ouvidos', e de desenvolver habilidades de criação e invenção de partituras" (FONTERRADA, 2008, p. 180-181).

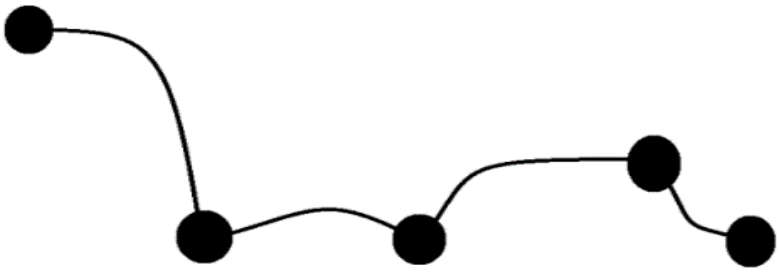
A figura 43 demonstra como a espessura da linha que se desenha está relacionada à dinâmica, podendo manipular a escrita de intensidade do som.

Figura 43 – Notação gráfica 1.

Fonte: Criação do autor.

A figura 44 ilustra como a direção da linha pode ser relacionada ao movimento do plano das alturas, permitindo ao aluno uma interação com a grafia intervalar.

Figura 44 – Notação gráfica 2.



Fonte: Criação do autor.

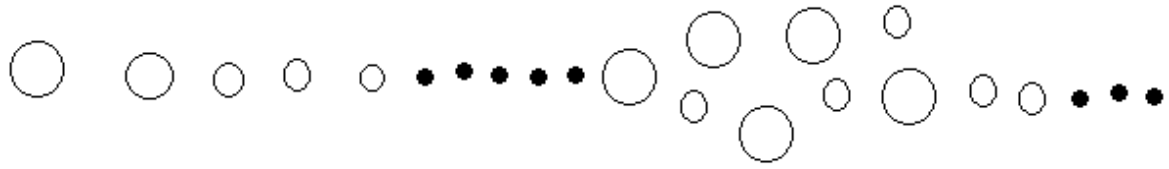
A figura 45 expõe um gráfico de linhas que se entrelaçam, a fim de indicar uma mistura de timbre.

Figura 45 – Notação gráfica 3.

Fonte: Criação do autor.

A figura 46 ressalta a distância entre pontos, que pode ser relacionada a figuras rítmicas e estruturas rítmicas.

Figura 46 – Notação gráfica 4.



Fonte: Criação do autor.

As potencialidades da escrita gráfica podem ser observadas na aproximação da percepção dos sons e de suas descobertas elementares, despertando no aluno uma amplitude de criatividade cognitiva e interação do abstrato com o visual. O trabalho com a criação de partituras gráficas não é somente pensando no desenho, como já dito anteriormente, mas para a provocação de uma interação dos alunos com o universo sonoro, explorando as possibilidades da escuta e da notação gráfica. Do ponto de vista criativo, uma prática musical muito relacionada à música tonal pode induzir uma abordagem mais restrita. Logo, motivar o educador musical, na maioria das vezes, a direcionar suas práticas pedagógicas já para os intervalos organizados no temperamento igual[29] talvez seja a justificativa para uma introdução à escrita dos sons já na notação tradicional.

Quando o assunto é iniciação à percepção dos sons, outros educadores deixaram importantes contribuições acerca do tema. Teresa Mateiro [30] e Beatriz Ilari[31] (2012) tratam a respeito das propostas de alguns educadores musicais em seus escritos. As autoras discorrem a respeito de Willems[32], relatando que, para esse educador, “a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, efetivo e mental”. As pesquisadoras contribuem ainda com os dois domínios citados. Portanto, “o primeiro domínio, fisiológico, une-se à sensorialidade auditiva, que se refere à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora”. Já o aspecto afetivo – segundo domínio – “corresponde à afetividade auditiva ou sensibilidade afetiva”. Quanto ao aspecto mental, elas observam o seguinte: “a ela concerne tudo o

[29] “Refere-se à afinação de instrumentos de som fixo, como piano, órgãos etc., dividindo-se a oitava em 12 meios-tons precisamente iguais. Assim, os sons das notas Ré sustenido e Mi bemol, por ex., ou outros pares semelhantes, ficam perfeitamente idênticos” (MARQUES, 1986, p. 571).
[30] “É *Ph.D.* em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical pela *Universidade del País Vasco* (Espanha), mestre em Educação Musical e licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 244).
[31] “É *Ph.D.* em Música – Educação Musical – pela *McGill University* (Canadá), mestre em violino pela *Montclair State University* (EUA), licenciada em Música pela Universidade de São Paulo (USP)” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 186).
[32] Edgar Willems é educador musical. Ele propõe a percepção dos sons intratonais.

que se refere aos elementos melódicos: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa" (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 96).

Dos três aspectos apresentados pelas autoras, eles se entrelaçam durante o desenvolvimento da intervenção prática nas atividades de percepção da paisagem sonora e limpeza de ouvidos aplicados nesta pesquisa. Afinal, a percepção dos sons provenientes das diversas fontes sonoras ocorre por um processo fisiológico da sensorialidade auditiva. O gostar de um determinado som percebido na paisagem sonora é despertado pela afetividade. Por último, as produções das partituras partem de um princípio de imaginação retentiva e reprodutiva dos sons contextualizados no decorrer das dinâmicas de apreciação.

Carmen Maria Metig Rocha[33], representante do Método Willems no Brasil, diz que ele propõe atividades em que "podemos exercitar o movimento sonoro, empregando materiais diferentes como sejam: flauta de êmbolo (figura 47), apitolino, sirene, o piano (através de glissandos) e particularmente a voz" (ROCHA, 2013, p. 36). Das contribuições da autora a respeito do Willems, apropriamo-nos das ideias de manipulação da flauta de êmbolo para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

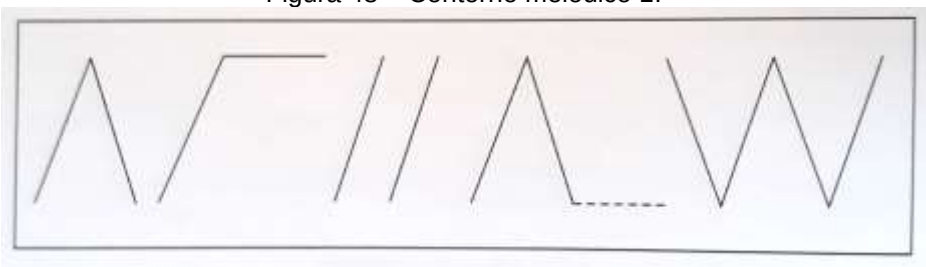
Figura 47 – Flauta de êmbolo.

Fonte: fotografia do autor.

[33] "Educadora, musicista, compositora e autora. Em 1992, criou sua escola em Salvador, o Instituto de Educação Musical – IEM, que se transformou numa referência de educação humana através da música para crianças, jovens e adultos da Bahia" (CARMEN..., [*s. d.*]).

Para as dinâmicas, é adotado o glissando como um recurso auditivo para tratar de alturas. Não se trata de alturas por intervalos de tom e semitom, mas pelo deslizamento intratonal. Portanto, é exemplificado nos dois quadros retratados pelas figuras 48 e 49, como sugestões de traços para indicar os movimentos do glissando.

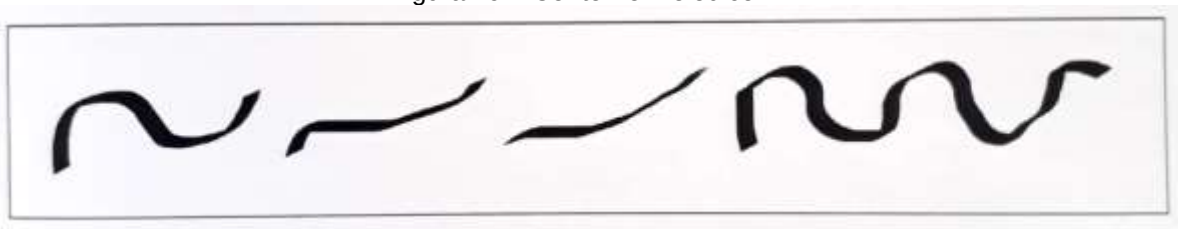
Figura 48 – Contorno melódico 1.



Fonte: Rocha (2013, p. 36).

As linhas apresentadas nas duas figuras se distinguem por causa dos contornos e da espessura, podendo compreender que, na segunda opção, o som do glissando pode ser interpretado como sendo mais forte do que os traçados na figura 48.

Figura 49 – Contorno melódico 2.



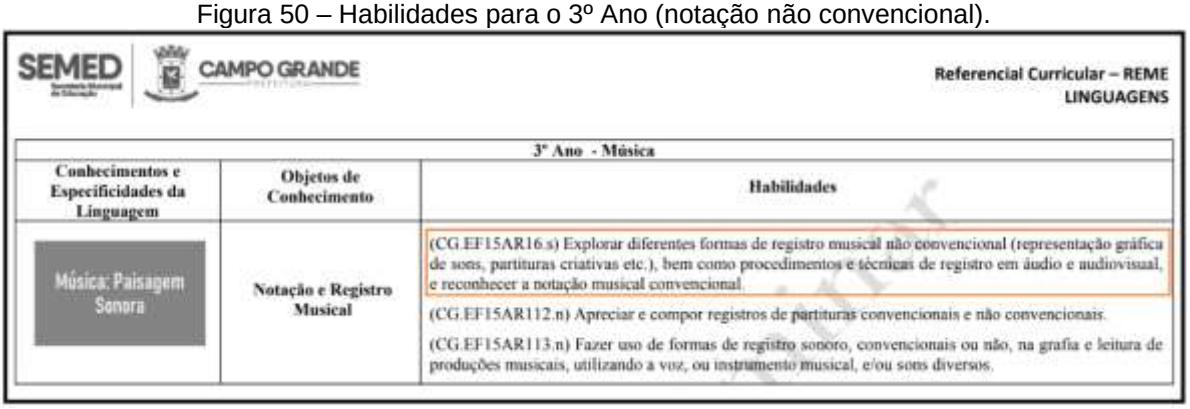
Fonte: Rocha (2013, p. 37).

Conforme a autora, nota-se que os gráficos estão desprendidos de quaisquer relações com a escrita tradicional, não empregando uso de pautas, por exemplo, fazendo-se valer em um espaço em branco. Nesse sentido, a “notação gráfica – normalmente não utiliza a pauta, preferindo o espaço total de uma folha em branco para a disposição de seus gráficos” (CAZNOK, 2015, p. 63). Portanto, é possível compreender que os dois exemplos fornecidos por Rocha (2013) podem ser definidos como uma partitura gráfica.

Adota-se o termo **notação não convencional** em função da versão preliminar do Referencial Curricular Comum (RCC), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como se pode conferir no código CG.EF15AR16.s em destaque, na figura 50. Tal codificação é uma forma de identificar as habilidades previstas no referencial.

Nela se constata que o professor deve “explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, além de reconhecer a notação musical convencional” (CAMPO GRANDE, 2019, p. 12).

Figura 50 – Habilidades para o 3º Ano (notação não convencional).



SEMED CAMPO GRANDE

Referencial Curricular – REME
LINGUAGENS

3º Ano - Música		
Conhecimentos e Especificidades da Linguagem	**Objetos de Conhecimento**	**Habilidades**
Música: Paisagem Sonora	**Notação e Registro Musical**	(CG.EF15AR16.s) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (CG.EF15AR112.n) Apreciar e compor registros de partituras convencionais e não convencionais. (CG.EF15AR113.n) Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais, utilizando a voz, ou instrumento musical, e/ou sons diversos.

Fonte: Documento versão preliminar (CAMPO GRANDE, 2019, p. 12).

No recorte do documento apresentado, contemplam-se os assuntos organizados em três dimensões:

a) conhecimentos e especificidades da linguagem – música: paisagem sonora; objetos de conhecimento – notação e registro musical;

b) habilidades – explorar diferentes formas de registo musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos de registro em áudio e audiovisual;

c) reconhecer a notação musical convencional.

Esse trecho do documento pode ser compreendido como uma forma de validar a intervenção prática aplicada em sala de aula no desenvolvimento desta pesquisa.

7 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PRÁTICA EM SALA DE AULA.

Antes de seguir para os resultados das análises, cabe destacar que os dados coletados e analisados serão apresentados conforme a ordem de aplicação das atividades, portanto, de 1 a 15. As atividades estão distribuídas em 9 encontros, sendo que a maioria contempla a aplicação de 2 atividades por encontro, com exceção dos encontros 6, 8 e 9, com apenas 1 atividade.

A sequência de atividades analisadas é:

1 – Paisagem sonora e limpeza de ouvidos;

2 – Limpeza de ouvidos e o espaço acústico;

3 – Fontes sonoras;

4 – Objetos domésticos como fontes sonoras;

5 – Produzindo sons na sala de aula (sons da chuva);

6 – Gravando os sons produzidos em sala de aula (chuva);

7 – Ouvindo os sons gravados da chuva (produção dos alunos);

8 – Contextualização do som através do envelope dinâmico – ADSR (gravação dos alunos);

9 – A flauta de êmbolo;

10 – Brincando com o som no parquinho;

11 – *Jungle Blues* (preparação para música contemporânea);

12 – *The Microwave popcorn* (Sujeito a Guincho);

13 – Fazendo pipoca na sala de aula;

14 – *Miniwanka* (Murray Schafer);

15 – Construção de partituras (notação não convencional).

As análises apresentam descrições dos ocorridos em cada atividade, relatando a relação das atividades com os envolvimentos dos alunos das duas turmas participantes da intervenção. Em cada início de encontro analisado, apresenta-se uma tabela contendo um controle de alunos presentes, faltosos ou ainda aqueles que apresentaram atestado médico no dia da aplicação. Tal controle servirá para estabelecer um parâmetro entres alunos que mais participaram nas atividades, ou seja, que menos faltaram, com aqueles que apresentaram desfalque na compreensão dos assuntos mediante a quantidade de faltas nos dias de aplicação das atividades. Na sequência descritiva, serão relatados quais os conteúdos e objetivos específicos explorados em cada atividade de cada encontro.

Enfim, a utilização de imagens fotografadas durantes as aulas e as realizações das atividades dará maiores suportes para as elucidações do transcorrer das abordagens e servirá como forma de comprovação das descrições tratadas nas análises. Como destaca Gonçalves e Costa (2014, p. 148), “podemos dizer que registrar não é só arquivar, documentar, colecionar ou até ‘estocar’, mas é também um processo de mostrar os vários momentos em que o aluno esteve e está envolvido na prática pedagógica”. Portanto as imagens apresentadas a seguir também facilitam a análise da ação pedagógica.

As manifestações verbalizadas pelos participantes no decorrer da intervenção serão apresentadas de maneira descritiva em texto corrido. Elas foram registradas no caderno de campo e aqui se seguem transcritas[34] para análises. Essas manifestações foram provocadas a partir de perguntas efetuadas em cada aula. Elas estão transcritas com o propósito de expor as participações dos alunos nas aplicações dinâmicas, tais como: percepção dos sons da paisagem sonora, impressões mediante apreciações e experiências vividas durante produções de partituras. Segundo Bardin (2020, p. 146), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Assim, serão apresentadas imagens contendo relações de sons percebidos na paisagem sonora, que estão categorizados de acordo com as propostas de Murray Schafer (2011a). Os nomes dos alunos que tiveram suas falas registradas serão preservados, sendo mencionados como aluno ou aluna. Quanto à aplicação das atividades, coube ao pesquisar intervir em momentos conflitantes de escolhas e de construções das produções, uma vez que, “na pesquisa-ação, 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). Os dados analisados das gravações em áudio e vídeo também serão apresentados em texto, acompanhados de Código QR.

Em Swanwick (2003), são encontrados aportes para tratar o processo avaliativo por camadas: nível de participação do aluno; registros dos alunos;

[34] “A transcrição que tem por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação, tanto linguística (registo da totalidade dos significados) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico etc.)” (BARDIN, 2020, p. 220).

capacidade de seguir regras da dinâmica; capacidade de se situar no ambiente acústico; capacidade de ouvir e discriminar de modo lúdico as fontes sonoras; filtragem do aluno (aceitação ou rejeição); nível de interação do aluno; avaliação das escolhas instantâneas durante a realização da atividade; e rendimento integral do aluno.

7.1 1º Encontro.

Contendo duas atividades em sua aplicação, o primeiro encontro foi realizado no dia 7 de junho (terça-feira). Elas foram aplicadas na seguinte ordem: atividade 1 – paisagem sonora e limpeza de ouvidos; atividade 2 – limpeza de ouvidos e o espaço acústico. Conforme os dados coletados no dia da aplicação, a figura 51 apresenta a quantidade de presenças e de faltas em cada turma. Portanto, participaram nesse primeiro encontro o total de 40 alunos, contabilizando as duas turmas envolvidas na aplicação.

Figura 51 – Controle de participação das turmas (1º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	20	2	0
3º ANO B	20	1	1

Fonte: Dados coletados no dia da aplicação.

7.1.1 Atividade 1 – paisagem sonora e limpeza de ouvidos.

Tendo como conteúdo específico a paisagem sonora e limpeza de ouvidos, a atividade 1 contemplou, em seus objetivos específicos, estimular e desenvolver o sentido da audição, perceber os sons do ambiente acústico, reconhecer sons relacionados a cada ambiente acústico e desenvolver a concentração. Paisagem sonora refere-se à relação entre o homem e seu ambiente. Já a “limpeza de ouvidos” vem da convicção que Schafer tinha em sua principal tarefa – “abrir os ouvidos de seus alunos” (FONTERRADA, 2004, p. 40-41). Partindo dessa ideia, foi proposta uma dinâmica para os alunos dos 3º Anos A e B. No primeiro momento, contextualizou-se a respeito do que é uma paisagem sonora, dos tipos de paisagem sonora (*lo-fi* e *hi-fi*) e da paisagem sonora da escola.

Dando sequência, as turmas foram organizadas dentro da sala de aula, sentadas ao chão, formando um círculo. Feita a organização, foi proposto aos alunos que eles permanecessem em silêncio o máximo possível. Após esse início, eles tiveram os olhos vendados e os ouvidos “abertos” para todas as possibilidades de sons gerados no ambiente acústico do espaço interno e externo à sala de aula. A pedidos dos alunos, a escuta foi realizada em dois momentos, sendo a primeira com a cabeça baixa e a segunda com a cabeça erguida, como apresentado na figura 52, imagens 1 e 2, respectivamente. O gosto das crianças também foi respeitado, dando oportunidade para elas conduzirem a dinâmica, porém sem perder de vista o foco do exercício proposto. Feito isso, desenvolveu-se um debate com os alunos, tratando de tudo o que eles escutaram durante a dinâmica.

Figura 52 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área interna).

Fonte: registrada durante o 1º encontro da intervenção prática em sala de aula.

No segundo momento, a proposta anterior foi realizada na mesma ordem, porém no espaço externo à sala de aula, no pátio da escola, como apresentado na figura 53. A turma se sentou em círculo, com olhos vendados e fazendo o máximo de silêncio possível, buscando escutar todos os sons gerados no ambiente externo à escola (os sons dos automóveis que passam nas ruas em frente, ao fundo e às laterais da escola; os sons produzidos pelas pessoas e pela natureza; sons no espaço aéreo etc.). Após o processo de escuta, foi debatido tudo o que eles escutaram.

Figura 53 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área externa).

Fonte: registrada durante o 1º encontro da intervenção prática na escola.

Ao retornar para a sala de aula, o terceiro momento consistiu em uma discussão com intenção de elencar os sons percebidos durante a escuta. Esses sons elencados foram usados para a construção de uma tabela com classificação de cada som que as crianças ouviram no ambiente acústico da escola, tanto na área interna quanto na externa. Observando se o som foi forte, fraco, longo, curto, áspero, se era voz de adulto, voz de criança, se a criança estava falando ou gritando, se estava chorando ou rindo. Também foi possível verificar se os alunos escutaram os sons da paisagem natural, tais como: pássaros, árvores, chuva, trovão, vento etc. Ademais, investigou-se, também, se escutaram sons externos ao ambiente escolar: carros, motos, avião, buzinas e sirenes.

Essa atividade orientou os alunos para a limpeza de ouvidos, com base na proposta de Schafer (2008) e Fonterrada (2004b), que fornecem informações necessárias para análise dessa atividade. Os recursos para a sua realização foram os seguintes: lápis e papel, para anotações e desenhos. Os espaços de realização da atividade foram: espaço interno e externo da sala de aula.

Uma sequência de perguntas foi organizada e repassada aos alunos para norteá-los em suas percepções.

Professor: – Que sons são esses?

Professor: – De onde eles vêm?

Professor: – Estão na sala ou vêm de fora da sala?

Professor: – É da natureza? (algum animal, pássaro, cachorro).

Professor: – Sons humanos? (voluntários: vozes em conversa, grito, assobio, palmas); (involuntários: tossir, espirrar, barulhos do estômago).

Professor: – De máquina? (de um carro, de uma motocicleta).

Professor: – Gostou de ouvir os sons?

Professor: – Fizeram bem para você?

Professor: – Deixaram mal-estar?

As respostas foram ditas verbalmente e debatidas conforme a interação da turma. Todos os alunos participaram ativamente da dinâmica, dando sugestões e interagindo com os demais colegas a respeito de suas percepções da paisagem sonora. Também foram capazes de seguir os combinados preestabelecidos antes de iniciar a dinâmica. Os momentos de escuta da paisagem sonora no interior da sala de aula e no pátio da escola foram registrados por meio de fotografias e registros em desenhos realizados pelos alunos. Manteve-se todo o cuidado com os alunos no deslocamento da sala de aula até o local de realização da atividade. Antes do início da dinâmica, houve uma preocupação em varrer o chão, deixando-o limpo e permitindo que os alunos se sentassem sem sujar a roupa. O dia estava nublado e com temperatura agradável, o que contribuiu para o desenvolvimento da atividade. Seria inviável realizar a atividade no mesmo local com sol, uma vez que a calçada esquenta muito, impossibilitando os alunos de sentarem-se no chão.

Tratando de fornecer maiores detalhamentos relacionados ao local de realização da escuta no exterior da sala de aula, segue a figura 54 com indicações da área da escola em que foi realizada a dinâmica de apreciação da paisagem sonora. Verifica-se, na imagem, que o espaço está próximo de uma avenida com grande fluxo de automóveis, permitindo que a maior percepção dos alunos fosse dos sons de carros, motocicletas, caminhões, buzinas e sons de trabalhadores martelando algum metal na oficina ao fundo da escola. Foi muito pouca a presença de sons da natureza, como pássaros e os sons das árvores movimentadas pelo vento.

Figura 54 – Local de realização da escuta da paisagem sonora (externa).

Fonte: fotografia e montagem de própria autoria.

Comparando o nível de percepção dos alunos nos dois ambientes (interno e externo), notou-se uma maior concentração quando as turmas foram para o ambiente externo. Esse aumento de nível não está baseado somente na quantidade de informações sonoras percebidas, mas também no aumento do interesse que os alunos passaram a ter quando a dinâmica foi realizada no pátio da escola. Embora os alunos gostem de dinâmicas no espaço externo à sala de aula, a atividade desenvolvida no pátio não se prolongou muito, pois, nos últimos minutos disponíveis para a aplicação da dinâmica, as crianças começaram a se dispersar, prestando atenção nos outros alunos que estavam na quadra de esportes. Também queriam brincar e começaram a se desorganizar.

Optou-se, nessa atividade, por uma descrição verbal e com registros em desenhos das percepções dos alunos. Na primeira tentativa, os alunos focaram suas percepções nos sons dos automóveis. Já na segunda vez, mostraram-se mais seletivos, percebendo sons de pássaros, falas de pessoas e latidos de cachorros. Como apresentados, seguem quatro registros visuais, na figura 55, das percepções das crianças: 1 – crianças gritando em momento de atividades na quadra de esportes; 2 – vozes de crianças vindo do parquinho recreativo; 3 – crianças falando no parquinho recreativo e sons de pássaros; 4 – sons do espaço aéreo (avião).

Figura 55 – Atividade 1: paisagem sonora e limpeza de ouvidos (área externa).

Fonte: registrada durante o 1º encontro da intervenção prática na escola.

Já na terceira vez, os alunos ampliaram a lista de sons percebidos. Entre eles estão: automóveis, animais, pessoas, vento e aparelho celular. Também foi possível notar que, na terceira vez, os alunos ouviram sons mais distantes do local da dinâmica e foram mais detalhistas com as descrições referentes ao que ouviram: sons de carros freando, a rotação do motor, motocicleta com um escapamento diferente da outra, variedades de automóveis (caminhão, caminhonete, carro de passeio). Alguns alunos registraram sons de automóveis que, segundo eles, soam familiares, tais como o carro dos correios e o caminhão que coleta lixos. Os sons mais percebidos pelos alunos foram sons de pessoas conversando, crianças brincando no parquinho da escola, na quadra de esportes e os sons dos automóveis. Quanto aos sons de automóveis, Schafer (2011a, p. 122) destaca que “os sons fundamentais da contemporaneidade são as máquinas de combustão interna”. Sons mais íntimos – tossidos, respiração, arrastar dos calçados no chão, folhas de árvores em atrito com o contrapiso ao serem sopradas pelo vento – passaram despercebidos. “Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som” (SCHAFER, 2011b, p. 112).

Alguns alunos apresentaram descrições mais detalhadas, dando informações relacionadas às variações das vozes ouvidas (se estavam gritando, sussurrando, chorando, se longo ou curto, se falou forte ou fraco, se era voz de menino ou de

menina, se era voz de adulto homem ou mulher). O local de origem do evento sonoro também foi indicado por algumas crianças:

Aluno: *“escutei alguém falando lá perto do refeitório, professor”.*

A percepção de sons mais distantes pode denunciar que o som gerado foi forte, a ponto de ser percebido de longe, ou que a criança estava atenta aos eventos sonoros do ambiente como um todo, e não somente no espaço em que ele está. Essas qualidades da percepção dos sons dão uma maior orientação ao aluno, percebendo a espacialidade. Por isso, optamos por vendar cada aluno. Tal estímulo é fundamental no processo de musicalização, pois, ao ser provocado para escutar todas as possibilidades de sons, os alunos ampliaram o sentido da audição e, como destaca Schafer (2011a, p. 332), “tal é a função da arte: abrir novos modos de percepção”. As fontes sonoras foram desenhadas pelos alunos, evidenciando os eventos sonoros contidos na paisagem sonora da localidade. A figura 56, a seguir, mostra os desenhos dos alunos com base na terceira vez de escuta:

Figura 56 – Atividade 1: paisagem sonora (área externa).

Fonte: registrado durante o 1º encontro da intervenção prática na escola.

Ao perceber o som de um carro passando com som ligado (figura 57), uma aluna comentou que o som mudou conforme o carro se aproximava e se distanciava novamente. Menezes (2003, p. 62) explica que tal efeito “ocorre quando ouvimos um som de sirene de ambulância passando por nós: a altura (frequência) do som da sirene parece subir quando a ambulância se aproxima e parece cair quando o veículo se distancia de nós”. Portanto, o autor acrescenta que “tal fenômeno é conhecido como efeito *Doppler”*[35] (*ibid.*). O efeito *Doppler* produz um efeito de glissando na escuta, ainda que a fonte sonora esteja produzindo uma mesma altura durante o movimento. O glissando também será tratado logo mais nas próximas atividades.

Figura 57 – Ilustração do aluno (carro com som forte).

Fonte: dado coletado durante o 1º encontro.

A explicação do efeito *Doppler* para os alunos aconteceu somente após o retorno para a sala de aula, ao término da atividade. A prioridade era executar todas as atividades antes de fornecer explicações referentes aos assuntos mais complexos como esse, ou seja, vivenciar primeiro e depois tratar teoricamente. Referente a isso e em relação às práticas docentes, a experiência vivenciada pelos alunos foi prioridade. Como ressalta Schafer (2018, p. 9):

> Os professores sempre explicam primeiro e executam depois. Algumas vezes, nem mesmo chegam tão longe. Eu sempre quero que a experiência venha em primeiro lugar, e a decisão a respeito de sua utilidade, depois. Digo a todo momento a meus alunos: “Não discuta a proposta; execute-a. Depois conversaremos a respeito dela”.

Ainda na atividade, os alunos perceberam que, em um determinado momento, passou uma caminhonete com um som forte na rua lateral da escola, quando um aluno fez o seguinte comentário referente ao som do carro: *“professor, o próprio motorista não escuta o som do mesmo jeito que as pessoas fora do carro escutam*”.

Esses sons fortes nos carros, na maioria dos casos, são instalações adicionais de *sub-woofers* nos alto-falantes realizadas pelos proprietários dos veículos para

[35] Descoberto em 1842 pelo físico austríaco Christian Doppler (1803 – 1853) (MENEZES, 2003, p. 62).

gerar cada vez mais um “som potente”, muito comum no meio de jovens com o dito “som pancadão”. Com relação ao assunto, Menezes (2003, p. 155-156) relata que:

> A diminuição ou contração do âmbito dinâmico total em baixas frequências, apontando para uma maior sensibilidade dos sons de baixa frequência nas variações dinâmicas, deve ser levada em consideração na amplificação eletrônica dos sons: um amplificador que responde da mesma forma, com a mesma intensidade, em todas as frequências (portanto com resposta plana), não se dando conta de tais desigualdades, fará que as frequências graves sejam, em geral, percebidas como mais fortes que as agudas quando se aumenta o volume geral da amplificação, da mesma forma que uma redução desse volume fará que as baixas frequências diminuam, no nível de nossa percepção, mais rapidamente do que as altas frequências. (Este fato é responsável pela incrementação desvairada de potentes *sub-woofers* nos alto-falantes dos automóveis nos últimos anos, em atitude mais preocupada com quem ouve os sons emitidos pelo carro de fora do veículo do que com quem os ouve de dentro – atitude, aliás, condizente, na esmagadora maioria dos casos, com a mentalidade do motorista proprietário do automóvel... Em suma, até mesmo a maior estupidez pode ser em parte compreendida pelo prisma dos fenômenos acústicos). [...] quanto maior a distância do ouvido em relação à fonte sonora, tanto maior será a perda na sensação (percepção) dos sons graves, mais suscetíveis de variações dinâmicas no nível de nossa percepção.

É interessante a afirmação do aluno, pois, além de perceber uma atitude prejudicial para a relação homem e seu ambiente acústico, denuncia outro fato que é o quanto esse som pode ser danoso para o condutor do veículo. Não se sabe se a criança convive com esse tipo de comportamento por parte de algum familiar, contudo, ao ser inserido nesse contexto de reflexões, seu entendimento, a partir de então, pode vir a questionar tal situação, caso aconteça.

Schafer (2011a, p. 197-202) apresenta uma série de sons da paisagem sonora, fornecendo contribuições valiosas para esta pesquisa. Tal sequência de sons será um ponto de partida para estruturar a escuta da paisagem sonora. Portanto, os tipos de sons e as categorias foram divididas da seguinte maneira:

I – Sons naturais;

II – Sons humanos;

III – Sons e sociedade;

IV – Sons mecânicos;

V – Quietude e silêncio;

VI – Sons indicadores.

Dos **sons naturais**, foram percebidos os sons do ar (vento), sons da terra (árvores), sons de pássaros (pardal, sabiá, quero-quero), sons de animais (cachorros). Os **sons humanos** percebidos foram: sons da voz (fala, grito, risada, tosse), sons do

corpo (mãos batendo, passos, respiração). Para os **sons e sociedade**, foram percebidos os sons da paisagem sonora da cidade (*lo-fi*), os sons das paisagens sonoras domésticas (portas, ventiladores, ar-condicionado), os sons do comércio (funileiro, mecânica automotiva), sons de entretenimento (crianças da quadra de esporte), música (música na rua). Os **sons mecânicos** percebidos foram os das máquinas de combustão interna (automóveis, caminhões e motocicletas), aeronaves (aviões e helicóptero), equipamentos de construção e demolição (martelos e furadeiras), ferramentas mecânicas (lixadeira e serra elétrica). Os **sons indicadores** foram: buzinas (tráfego). Os sons percebidos foram coletados e organizados em uma planilha que está apresentada na figura 59, contabilizando a quantidade de alunos que escutaram cada tipo de som.

Fonterrada (2004b) trata de classificar os sons da paisagem sonora em três grandes áreas (sons da natureza, sons tecnológicos e sons humanos), como é possível averiguar no recorte apresentado na figura 58.

Figura 58 – Tipos de sons (natureza, tecnológicos e humanos).

- *Sons da natureza* - são as vozes de animais, o canto de pássaros, o zumbido de insetos e os fenômenos naturais, como chuva, trovão e vento.
- *Sons tecnológicos* – são aqueles produzidos por aparelhos, máquinas, objetos em geral, brinquedos e instrumentos. Cada um tem uma peculiaridade, que nos permite reconhecê-los.
- *Sons humanos* - fala, risada, choro, tosse, entre outros.

Fonte: FONTERRADA, 2004, p. 80.

Nessa direção, esta pesquisa também se apropria das contribuições da autora para promover questionamentos aos alunos durante a realização da escuta. Assim, como já relatado, foi organizada uma tabela que está disposta na figura 59, com os sons escutados, que se pauta nas orientações de Schafer (2011a):

Figura 59 – Quadro de categorias dos sons da paisagem sonora.

SONS DA PAISAGEM SONORA - 3º ANO A / 3º ANO B		
TIPOS DE SONS	CATEGORIAS	ORIGEM DO SOM E QUANTOS ALUNOS ESCUTARAM
SONS NATURAIS	Sons do ar	vento - 15 alunos
	Sons da Terra	árvores - 10 alunos
	Sons dos pássaros	sabiá - 7 alunos, pardal - 12 alunos, quero-quero - 6 alunos
	Sons de animais	cachorro latindo - 30 alunos
SONS HUMANOS	Sons da voz	fala - 9 alunos, grito - 33 alunos, tosse - 8 alunos, risada - 27 alunos
	Sons do corpo	mãos batendo - 5 alunos, passos - 34 alunos, respiração - 1 aluno
SONS E SOCIEDADE	Sons domésticos	portas batendo - 23 alunos, ventiladores - 11 alunos, ar-condicionado - 6 alunos
	Sons do comércio	funileiro - 20 alunos, mecânica automotiva - 17 alunos
	Sons de entretenimento	crianças na quadra de esportes - 38 alunos
	Música	música na rua - 31 alunos
SONS MECÂNICOS	Máquinas de combustão	automóveis - 40 alunos, caminhões - 39 alunos, motocicletas - 40 alunos
	Aeronaves	avião - 4 alunos, helicóptero - 1 aluno
	Equipamentos de construção	martelo - 26 alunos, furadeira - 29 alunos
	Ferramentas mecânicas	lixadeira - 3 alunos, serra - 7 alunos
SONS INDICADORES	Buzinas	carros no trânsito - 37 alunos

Fonte: dados coletados durante a aplicação da atividade.

Fonterrada (2004b, p. 80) fornece suporte para tratar a escuta da paisagem sonora com maiores detalhamentos. A autora contribui com orientações quanto à classificação dos sons e, de acordo com a fonte consultada, apresenta três maneiras de classificá-los: “quanto à procedência, quanto às características físicas e quanto à organização”.

- Procedência: é o que será tratado como fonte sonora;
- Características físicas: altura, duração, intensidade e timbre;
- Organização: horizontal e vertical.

Quanto às orientações da autora, elas nortearam as perguntas realizadas aos alunos:

Professor: – Feche os olhos e concentre-se no que está ouvindo!

Professor: – O que você ouviu?

Professor: – De onde esses sons vêm? (= Qual a procedência desses sons?)

Após tratar dos sons percebidos, foi criada uma lista contendo dois parâmetros do som (**duração** e **intensidade**). Essa lista está organizada na figura 60. Nela, é possível notar os sons sobre os quais os alunos comentaram, observando quais foram os sons longos, curtos, fortes e fracos. As respostas dos alunos foram coletadas a partir do que eles manifestaram verbalmente e registradas em notações de campo.

Figura 60 – Categorização dos sons.

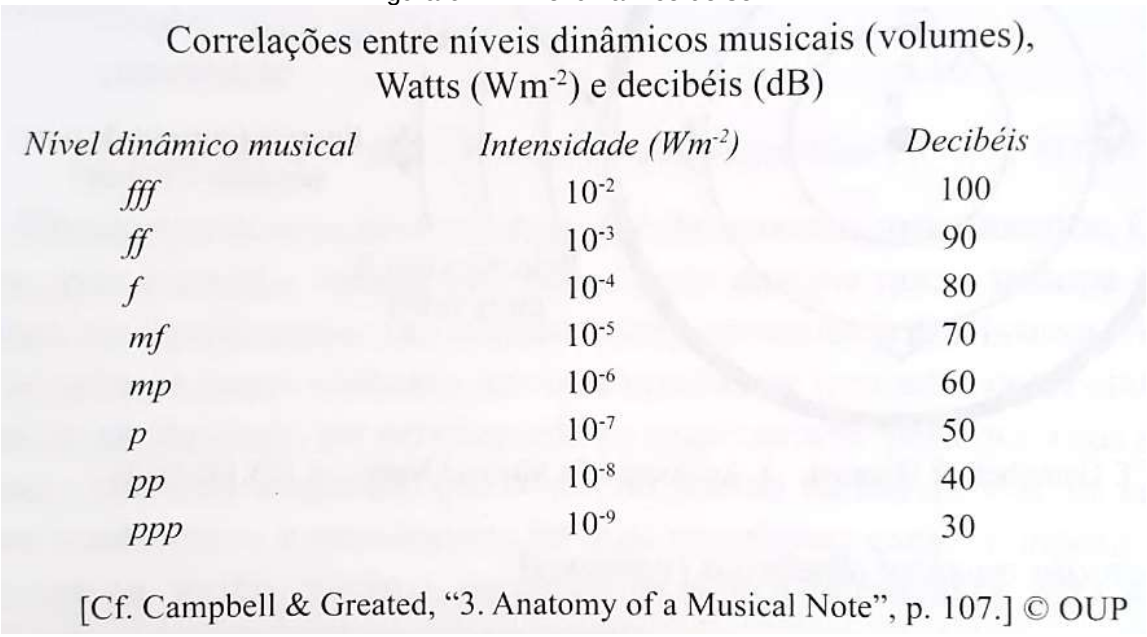
DURAÇÃO E INTENSIDADE DOS SONS DA PAISAGEM SONORA LOCAL DA ESCOLA		
DURAÇÃO DO SOM		
LONGO	vento, sabiá, quero-quero, grito, risada, ventiladores, ar-condicionado, funileiro, crianças na quadra, música na rua, automóveis, caminhões, motocicletas, avião, helicóptero, furadeira, lixadeira, serra, buzina de carro.	TOTAL= 19
CURTO	ávores, pardal, cachorro latindo, fala, tosse, mãos batendo, passos, respiração, portas batendo, mecânica, martelo.	TOTAL= 11
INTENSIDADE DO SOM		
FORTE	cachorro latindo, grito, mãos batendo, portas batendo, funileiro, mecânica, crianças na quadra, música na rua, automóveis, caminhões, motocicletas, avião, helicóptero, martelo, furadeira, lixadeira, serra, buzina de carro.	TOTAL= 17
FRACO	vento, árvores, sabiá, pardal, quero-quero, fala, tosse, risada, passos, respiração, ventiladores, ar-condicionado.	TOTAL= 12

Fonte: dados coletados durante a aplicação da atividade.

Pode-se conferir, por meio dos dados coletados, que o total de sons longos e fortes é maior que os curtos e fracos. Essa informação é importantíssima, pois é possível compreender que a paisagem sonora local é *lo-fi.* Partiu-se do princípio de que muitos sons percebidos têm suas variantes em momentos diferentes, no caso do vento que foi percebido como sendo longo e fraco; porém ele pode variar para curto e forte, longo e forte etc., embora não seja possível deixar definido somente uma duração e intensidade para o vento. O que se prioriza é a percepção dos alunos no momento da dinâmica.

Nos diversos tratados de teoria elementar da música, o som é disposto em quatro parâmetros: altura, duração, intensidade e timbre. O parâmetro que indica se um determinado som é forte ou fraco é a intensidade. Porém, é interessante observar o que os especialistas em acústica explicam a respeito das relações entre os níveis de dinâmica musical, intensidade e decibéis. Menezes (2003) demonstra essas relações por meio do estudo de acústica, que trata a intensidade medida em *Watts*. Portanto, a figura 61 será via de comparação entre um som forte, fraco e seus respectivos decibéis:

Figura 61 – Nível dinâmico do som.



Correlações entre níveis dinâmicos musicais (volumes), Watts (Wm^{-2}) e decibéis (dB)

Nível dinâmico musical	*Intensidade (Wm^{-2})*	*Decibéis*
fff	10^{-2}	100
ff	10^{-3}	90
f	10^{-4}	80
mf	10^{-5}	70
mp	10^{-6}	60
p	10^{-7}	50
pp	10^{-8}	40
ppp	10^{-9}	30

[Cf. Campbell & Greated, "3. Anatomy of a Musical Note", p. 107.] © OUP

Fonte: MENEZES, 2003, p. 140.

Nessa perspectiva, de acordo com análises comparativas entre os sons relatados na figura 60 e os decibéis fornecidos na figura 61, nota-se que todos os sons percebidos pelos alunos têm suas variações em decibéis de 30 até 100. Essas informações em decibéis serão úteis para justificar a exposição aos ruídos permitidos para o ouvido humano diariamente, apresentada na figura 62. Portando, tais assuntos são complexos de serem abordados com os alunos dessa faixa etária em questão. Por esse motivo, ressalta-se que, em consideração à idade dos alunos, optou-se por não discorrer com complexidade referente aos sons percebidos. Mas o que se pretende com a demonstração dessas duas figuras de Menezes (2003) e Schafer (2011a) é que, com relação ao tempo de exposição dos alunos aos ruídos presentes no espaço acústico, essas informações apresentadas pelos dois autores respaldam uma abordagem reflexiva acerca da saúde auditiva dos alunos.

Entretanto, esses mesmos sons podem ser abordados de formas diferentes, se percebidos por alunos de turmas mais avançadas, ou seja, há a possibilidade de tratar do assunto com maior profundidade teórica. Procurou-se, então, priorizar a experiência auditiva a um fechamento teórico a respeito das percepções, levando em consideração o desenvolvimento da mente e do conhecimento da criança.

Nesse sentido, Bastos e Dér (2012, p. 48), estudiosos de Wallon, fornecem orientações a respeito de como observar e considerar as etapas da criança:

> Pensar a pessoa na perspectiva da psicogenética walloniana implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para facilitar a própria evolução humana.

Através de estudos em Schafer (2011a), é possível compreender dois tipos fundamentais de paisagem sonora: *hi-fi e lo-fi* – o que, respectivamente, significam “alta fidelidade e baixa fidelidade” (SCHAFER, 2011a, p. 71). Uma paisagem sonora *lo-fi* é aquela em que os sons criados pelo homem (máquinas, indústrias, eletricidade etc.) “sufocam” os sons naturais do planeta, deixando-os em baixa fidelidade. Já a paisagem *hi-fi* é aquela que permite uma total percepção dos sons da natureza. Portanto, compreende-se que a paisagem sonora da escola é *lo-fi*, uma vez que está abarrotada de sons do cotidiano urbano. Não significa que os sons da natureza não se façam presentes, mas é preciso um maior esforço para percebê-los, tendo em vista que competem com sons de compressor, aspirador de pó, lixadeiras e outras máquinas. Entretanto, o ruído presente na paisagem sonora pode ser um fator a ser levado em consideração quando determinados alunos manifestam sentir dor de cabeça, pois “o ruído intenso pode causar dores de cabeça, náuseas, impotência sexual, redução da visão, debilitação das funções cardiovascular, gastrintestinal e respiratória” (SCHAFER, 2011a, p. 260). A esse respeito, está disposta, na figura 62, a quantidade de horas que são permitidas as exposições aos ruídos para o ouvido humano.

Figura 62 – Exposições ao ruído permitidas.

Exposições ao ruído permitidas
conforme o estabelecido no Walsh-Healey Act (1969)

Duração por dia (horas)	Nível sonoro (dBA)
8	90
6	92
4	95
3	97
2	100
1 1/2	102
1	105
1/2	110
1/4 ou menos	115

Fonte: (SCHAFER, 2011a, p. 259).

Considerando os dados coletados e apresentados na figura 60, visto que os sons fortes e longos tiveram maiores números, os níveis de decibéis dos sons contemplados na paisagem sonora local se concentram entre 80 e 100 dB. Assim, esses resultados denunciam que as crianças estão mais expostas aos ruídos permitidos do que deveriam, uma vez que elas permanecem na unidade escolar das 07h30 até às 16h.

Por fim, os alunos foram questionados a respeito da paisagem sonora doméstica e de quais sons eles costumam presenciar em casa. Os sons mais presentes foram: ventilador, ar-condicionado, telefone tocando, torneira ligada, secador de cabelo, aspirador de pó, panela de pressão, som da geladeira, micro-ondas ligado, abrir e fechar portas, pessoas conversando, aparelho de som, televisão, chuveiro ligado no modo “água quente”, som da descarga no sanitário, batedeira de bolo e liquidificador. Quanto ao som do chuveiro ligado no modo “água quente”, um aluno se manifestou dizendo:

Aluno: – Professor, o chuveiro produz um som diferente quando ligado na saída de água fria!

Segundo Schafer (2011a, p. 255), “os maiores ruídos do mundo atual são tecnológicos”. Na manifestação do aluno, é possível constatar uma percepção sutil dos sons cotidianos. Essa sutileza é amplificada e potencializada a cada dinâmica nas aulas de música. Desses sons ditos pelos alunos e listados aqui, o micro-ondas será tratado posteriormente nesta pesquisa, discorrendo a respeito dos sons gerados por esse aparelho e a conexão com música concreta.

7.1.2 Atividade 2 – limpeza de ouvidos e espaço acústico.

Os conteúdos específicos da atividade 2 foram limpeza de ouvidos e espaço acústico. Com objetivos específicos de compreender o espaço acústico da sala de aula, os alunos se apresentaram capazes de se situar no ambiente acústico. Conduzidas até a sala de jiu-jítsu (no período matutino, é espaço multiuso), as turmas foram organizadas em círculo sentadas ao chão. O espaço utilizado comporta o mínimo de mobília possível (quase vazia, contribuindo para existência de eco). Após a organização, foi escolhido um aluno por vez, o qual teve seus olhos vendados e foi orientado a andar por toda a sala batendo palmas. Sua única orientação foi a própria audição, pois deveria se localizar conforme a reverberação no espaço da sala. A

capacidade de encontrar o centro do recinto – ponto com maior reverberação – gerou uma experiência nos alunos, de maneira que puderam compreender os diferentes “comportamentos” do som dentro desse espaço acústico. A figura 63 ilustra o momento de realização da dinâmica.

Figura 63 – Atividade 2: limpeza de ouvidos e espaço acústico.

Fonte: registrada durante o 1º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Fonterrada (2008, p. 139) relata que “Willems alerta para a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade”. Essa proposta também buscou compreender que o preparo auditivo acontece no cotidiano; porém, inicialmente, não esteve focado na percepção de um determinado intervalo de tom ou semitom, mas nos sons mais corriqueiros possíveis, presentes no ambiente acústico.

Realizada esta etapa, debateram-se, com os alunos, a experiência vivenciada por eles e, a partir de então, a importância da escuta para compreensão dos sons e seus parâmetros. Os recursos utilizados para a realização dessa atividade foram as máscaras feitas com papel cartão e barbante; lápis e papel para anotações e desenhos. O local de realização foi o espaço interno da sala de jiu-jítsu. Embora houvesse a exigência de locomoção durante a dinâmica dentro do ambiente, os alunos não correram risco de se machucarem andando com os olhos vendados, pois a sala não comportava mobília por onde eles percorriam. A maioria dos alunos se envolveu ativamente no desenvolvimento da atividade e, durante todo o processo, seguiu as regras da dinâmica.

O local utilizado para desenvolver a atividade estava limpo e, como já relatado, sem nenhuma mobília no centro, permitindo o desenvolvimento fluente da dinâmica. Ao se deslocarem com os olhos vendados e batendo palmas, os alunos puderam perceber que os sons gerados pelas palmas se comportavam de maneira diferente em locais diferentes da sala.

> A reverberação em si, por sua vez, consiste na propagação do som decorrente das reflexões desse som no ambiente, reflexões estas independentes da vibração em si da matéria instrumental que deu origem ao som. Em situações excepcionais, como em salas bem reverberantes do tipo de uma igreja ou de uma catedral, percebe-se a reverberação do som já mesmo antes da produção sonora cessar (MENEZES, 2003, p. 185).

Alguns alunos tiveram dificuldades em perceber diferenças dos resultados sonoros nos distintos pontos da sala. No entanto, percebiam de imediato o som ao centro da sala. Considerando o que o autor relata, o cômodo tem as paredes revestidas de azulejo até um metro e meio de altura (do chão), e o teto é de concreto. As janelas são de vidro e ficam fechadas, ou seja, a reverberação é maior do que na sala de aula das turmas. Nessa atividade, os alunos somente verbalizaram a experiência, apontando suas reais percepções. A atividade despertou curiosidades nos alunos, e algumas perguntas surgiram:

Aluno: – Professor, se a sala fosse construída com madeira?

Aluno: – Se a sala fosse forrada com forro de madeira?

Aluna: – Se a sala tivesse tapete?

Aluna: – Se o piso fosse de borracha?

Verifica-se, de acordo com os dados colhidos, que as curiosidades verbalizadas contribuíram com grau de importância para o desenrolar da atividade, ampliando a discussão e demonstrando um interesse dos alunos no processo. É possível notar, por meio das perguntas dos estudantes, que alguns relacionam a maneira como o som se estabelece com os tipos de materiais que compõem a estrutura da construção da sala.

Sabe-se que os tipos de materiais utilizados nas construções dos prédios influenciam no reflexo ou na absorção do som. Nessa direção, Menezes (2003, p. 51) informa que “quanto mais rígido o objeto contra qual o som se projeta, maior será a reflexão sonora”. Tendo em vista que os materiais componentes da estrutura predial são azulejo, concreto e vidro, pode-se afirmar que eles são rígidos e causam reflexo.

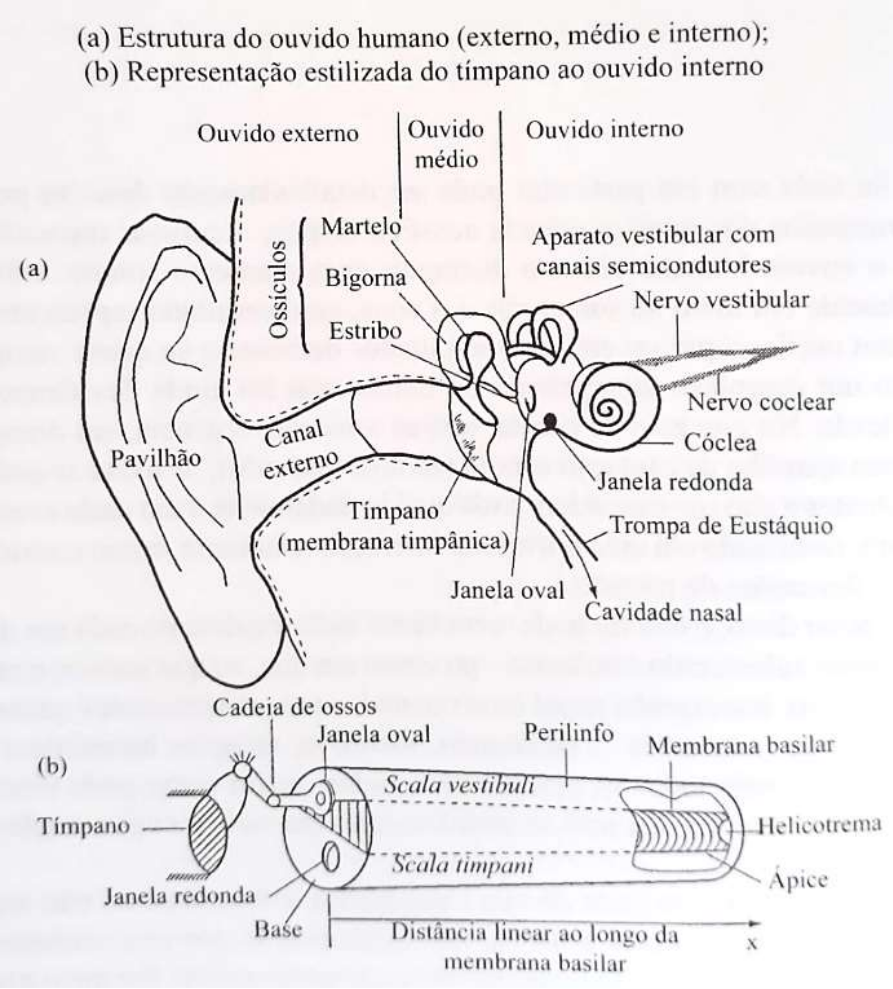
Haja vista que o teto é de concreto, o autor ainda enfatiza que “as ondas se propagam em todas as direções. Porém, a maior parte da energia se propaga em direção ao teto (ao alto)”. Compreende-se, então, que o ideal seria que os espaços escolares fossem pensados acusticamente desde o projeto inicial da construção, utilizando materiais que possam amenizar as reflexões sonora no ambiente acústico. Não se deve somente pensar os materiais, mas no formato da estrutura, uma vez que “a angulação do teto desempenha papel muito importante na qualidade acústica de uma sala, uma vez que a principal fonte energética do som viaja em sentido ascendente” (MENEZES, 2003, p. 51).

Propor estas reflexões aos alunos, gerando experiências que tratam de aproximá-los aos sons do cotidiano e o ambiente acústico, serviu de pretexto para orientá-los a respeito dos gritos em sala de aula. Esse hábito acaba forçando a voz e causando incômodos aos ouvidos, como dores no próprio ouvido, dores na garganta e dores na cabeça. Menezes (2003, p. 72) fornece informações da cóclea e relata que ela “é responsável por nosso sentido de escuta propriamente dito”. O autor, tratando com maior detalhamento a respeito da fisiologia da escuta, descreve a estrutura e a função desse órgão.

> A cóclea é uma espécie de tubo de cerca de 35 mm de comprimento, em forma de concha ascendente espiralada. Nessa delicada espiral, há aproximadamente duas voltas e meia da base, estreitando-se gradualmente até sua ponta. Nessa pequena estrutura compacta, as vibrações transmitidas pelo ouvido médio geram sinais elétricos que são enviados, através dos nervos auditivos, ao cérebro. A cóclea foi descrita pela primeira vez já no século XVII. Sua função primordial, como hoje se sabe, é a de ser o órgão responsável pela capacidade do ouvido em perceber sons de alturas distintas, e isto mesmo em meio a estruturas musicais contendo diversos sons simultâneos (MENEZES, 2003, p. 72).

Complementando a citação, a figura 64 comporta uma imagem extraída de Menezes (2003), que contribui para a visualidade da estrutura do ouvido humano.

Figura 64 – Estrutura do ouvido humano (externo, médio e interno).



Fonte: MENEZES, 2003, p. 72.

Tratou-se, nessa atividade, de iniciar os alunos na apreciação da paisagem sonora para desenvolver a importância do ouvir, das relações de silêncio e sons, tratando a escuta como entrelaçamento do indivíduo com o ambiente acústico. É preciso uma escuta ativa para compreensão do som como um fenômeno em que é matéria-prima da música. Portanto, escutá-lo é essencial para o processo de musicalização, “quando o homem, após ter percebido os sons, começa a produzi-los e a organizá-los” (FONTERRADA, 2004, p. 83).

Dos questionamentos levantados pelos alunos, referentes aos materiais que, supostamente, poderiam compor a construção predial – tais como piso madeira, forro de madeira, tapete ou piso emborrachado – confere-lhes um despertar crítico por parte dos alunos, não somente pela percepção dos sons, mas também pelas relações estruturais dos ambientes em que convivem.

7.2 2º Encontro.

No segundo encontro, realizado no dia 9 de junho, aplicaram-se duas atividades, quais sejam, a terceira atividade (fontes sonoras) e a quarta atividade (objetos domésticos como fontes sonoras). Mediante o controle de participação, conforme a figura 65, foi possível registrar a presença de 37 alunos envolvidos nas aplicações das atividades. Os dados apresentados na figura 65 apresentam a quantidade de presenças e de faltas em cada turma.

Figura 65 – Controle de participação (2º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	20	2	0
3º ANO B	17	4	1

Fonte: controle do pesquisador.

7.2.1 Atividade 3 – Fontes sonoras.

Entende-se por **fonte sonora** o que está relacionado com a proveniência do som, de onde ele vem, sua origem, ou seja, sua fonte (FONTERRADA, 2004b). Com objetivos específicos de perceber sons do cotidiano doméstico, categorizar sons, identificar fontes sonoras e escutar ativa e seletivamente, a atividade teve a compreensão de fontes sonoras como conteúdo específico. Desenvolvida no próprio espaço da sala de aula, os alunos afastaram as carteiras para as laterais da sala, deixando um amplo espaço no interior do cômodo, como apresentado na figura 66.

Na sequência, os estudantes foram orientados a respeito das etapas da dinâmica. Primeiro, foram escolhidos dois alunos para iniciarem a dinâmica; segundo, os demais estudantes tiveram seus olhos vendados; terceiro, um celular com despertador tocando foi escondido em algum local da sala; quarto, os dois alunos selecionados foram autorizados a capturarem o aparelho celular. Os dois alunos caminharam vagarosamente pelo espaço da sala, seguindo o som do despertador até encontrar o aparelho. Já os demais alunos permaneceram sentados em um canto da sala, com os olhos vendados, mantendo-se em silêncio o máximo possível, permitindo aos “caçadores” uma melhor escuta do som proveniente do aparelho celular. Ao

contrário da atividade anterior, em que a maioria das fontes sonoras movia-se, nessa atividade, quem se movimenta é o receptor, e não a fonte sonora.

Figura 66 – Atividade 3: fontes sonoras.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Destaca-se que o rastreamento do som do despertador aconteceu por meio da escuta ativa, como em uma apreciação musical. O estímulo da escuta ativa prepara o aluno para as futuras apreciações de obras musicais de curta e longa duração. Portanto, manter-se com “ouvidos abertos” e olhos fechados é uma experiência integral da criança. A discussão também trouxe à tona reflexões acerca da relação que se estabelece no cotidiano escolar com alunos especiais. A integralidade consiste na relação geradora de ação inclusiva, uma vez que a experiência provocou reflexão a respeito de como uma pessoa com deficiência visual (PcD)[36] orienta-se por meio da escuta.

Para a realização dessa atividade, foram utilizados os seguintes recursos: máscara feita com papel cartão e barbante; aparelho celular; lápis e papel para anotações e desenhos. A atividade foi realizada no espaço interno da sala de aula, conferindo os seguintes combinados: não tirar o tapa-olho e permanecer em silêncio. A relação som e silêncio é discorrida por Fonterrada (2004b, p. 77), pelo estudo da ecologia sonora:

[36] Pessoa com Deficiência, conforme a nomenclatura estabelecida pela Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.

> O silêncio não é simplesmente ausência de som, ou algo opressivo e negativo, que temos de evitar. Ao contrário, ele é articulador do som; é por meio do silêncio que os sons se destacam, se fazem pressentes e se organizam. É o silêncio que nos prepara para ouvir. Um grande silêncio precede a música.

Propor às crianças que elas deveriam permanecer sem falar e só escutar ampliou o nível de concentração para a escuta. Nesse caso, o silêncio era articulado com o exercício proposto, criando uma maior expectativa do que viria acontecer durante a atividade.

As formações dos pares de alunos para participação da dinâmica foram realizadas antes do início da atividade, evitando desentendimento entre os alunos por causa das escolhas. Durante a realização, o par da vez ficava em pé, no canto da sala, enquanto os demais alunos permaneciam sentados ao chão com olhos vendados, como apresentado na figura 66. Foi acatada a proposta de um aluno, que sugeriu esconder o celular dentro de um capacete que estava no fundo da sala, como destacado na figura 68, mais a seguir.

Mediante a participação ativa dos alunos durante a dinâmica, observou-se que todos foram guiados pela escuta da fonte sonora. O objetivo da proposta, qual seja, promover uma experiência em que os alunos se guiassem somente pela escuta, foi alcançado. No entanto, com relação aos combinados preestabelecidos, verificou-se que as turmas não cumpriram um acordo específico (não tirar o tapa-olho). Durante a realização da dinâmica, algumas crianças tiraram o tapa-olho para visualizarem os colegas. Constatou-se esse comportamento pela observação, conforme demonstra a figura 67: 1 – com tapa-olho; 2 – sem tapa-olho. Contudo, não opinaram a respeito do percurso de cada dupla, permitindo uma boa fluência no decorrer da dinâmica. Em todo o processo de realização da atividade, os alunos não apresentaram dificuldades ao executarem a dinâmica.

Figura 67 – Atividade 3: fontes sonoras.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Esconder o celular dentro do capacete, como destacado na figura 68, fez o som do aparelho diminuir, dando uma sensação de um maior distanciamento. Por conseguinte, o nível de concentração dos “caçadores” aumentou. Segundo Menezes (2003, p. 117), “nossa escuta guia-se, num certo sentido, por um contínuo ‘monitoramento’ decorrente de nossa prática musical ou de nosso hábito auditivo”. A proposta estimulou os alunos a se guiarem pelo monitoramento auditivo (orientar-se por meio da escuta). Todo o interesse é preparar o aluno para as atividades futuras no âmbito da educação musical, promovendo estímulos com exercícios de escuta ativa. “Nesse sentido, o estudo e as práticas musicais podem alterar e alteram, de fato, nossas capacidades auditivas” (*ibid.*).

Figura 68 – Fonte sonora escondida.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A linha curva amarela traçada na figura 69 apresenta o percurso realizado pelos alunos durante a dinâmica. Os alunos se deslocavam do canto da sala, próximo à porta, e seguiam até o local em que o aparelho estava soando.

Figura 69 – Trajeto dos alunos.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A imagem destacada na figura 70 apresenta seis momentos de evolução do percurso realizado pelos alunos, do ponto de partida até o ponto de chegada. Conferindo a seguinte evolução: 1 – ponto de partida; 2 – movimentação dos alunos; 3 – movimentação em direção ao centro da sala; 4 – momento de decisão para direcionamento do trajeto; 5 – local identificado; 6 – encontro com a fonte sonora. É notório que o espaço do interior da sala não é grande, porém, como relatado anteriormente, a proposta tratou os exercícios de escuta com materiais disponíveis e dentro do próprio espaço da sala de aula. No caso, o exercício foi de fácil realização. A aplicação não foi trabalhosa e nem desgastante para os participantes.

Figura 70 – Percurso na sala de aula.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Nessa atividade, os alunos vivenciaram a experiência coletiva da escuta da fonte sonora, apoiados na sensorialidade auditiva. O silêncio formou uma espécie de moldura, deixando em destaque o som emitido pela fonte. Após um par concluir o desafio, encontrando a fonte sonora, os alunos se voltavam para a lousa, de costas para o centro da sala, com os olhos vendados. Depois, a fonte sonora era escondida novamente. Assim, a próxima dupla iniciava o percurso investigativo.

7.2.2 Atividade 4 – Objetos domésticos como fontes sonoras.

Os objetos domésticos possíveis de serem fontes sonoras foram tratados como conteúdos específicos na construção da atividade. Entre os objetivos específicos abordados, estão: a) ouvir e discriminar de modo lúdico as fontes sonoras (sons produzidos com objetos domésticos); b) perceber as semelhanças e os contrastes sonoros, tais como altura (sons graves e agudos), duração (sons longos e curtos), timbre (características dos sons) e intensidade (sons fortes e fracos).

A fase inicial, momento de contextualização da atividade, aconteceu no próprio espaço da sala de aula. Para a aplicação dessa atividade, a turma foi direcionada para uma sala vazia, onde se sentou no chão, em círculo. Ao organizar a turma em outra sala, os alunos demonstraram dificuldades para seguir as regras combinadas para realização da dinâmica. Essa dificuldade provocou alguns minutos de atraso para o início da aplicação da atividade. Contudo, durante a evolução da dinâmica, as turmas se mostraram capazes de ouvir e discriminar de modo lúdico as fontes sonoras.

Após a organização do espaço, foi contextualizado o passo a passo da dinâmica que consistiu nas seguintes etapas: colocadas duas taças de vidros acima de uma mesa, os alunos escutaram atentamente, enquanto cada taça era percutida com uma haste de ferro (cada taça com estrutura diferente da outra e, por isso, uma sonoridade diferente). Ambas as taças foram enumeradas (taça 1 e taça 2, conforme figura 71), permitindo que os alunos relacionassem o som com a fonte sonora. Após várias repetições, para a memorização dos sons de suas respectivas fontes, cada aluno teve os olhos vendados. A turma se voltou de costas para as taças. As fontes foram percutidas, e os alunos se manifestaram dizendo qual era a taça (taça 1 ou taça 2). Somente ao final da atividade, as percepções dos alunos experienciadas durante a dinâmica foram discutidas com a turma, permitindo uma partilha de cada aluno a respeito do que compreenderam.

Os alunos foram provocados com o seguinte questionamento:

Professor: – Se percutirmos as taças com uma haste de madeira ou plástico, o som será o mesmo produzido com o atrito da haste de ferro?

A partir desse questionamento, as crianças foram contextualizadas com relação aos sons e às suas fontes sonoras. Esse questionamento também serviu base para uma abordagem referente aos tipos de materiais dos objetos, que será tratada logo adiante neste trabalho. A reflexão, pois, abriu caminho para o próximo encontro, momento em que se trata a respeito dos sons da chuva. Os recursos utilizados na dinâmica são: duas taças de vidro, sala de aula sem mobília, colchonetes e máscara feita com papel cartão e barbante. Observa-se que as taças foram manipuladas apenas pelo professor, evitando qualquer infortúnio (derrubar e quebrar a taça).

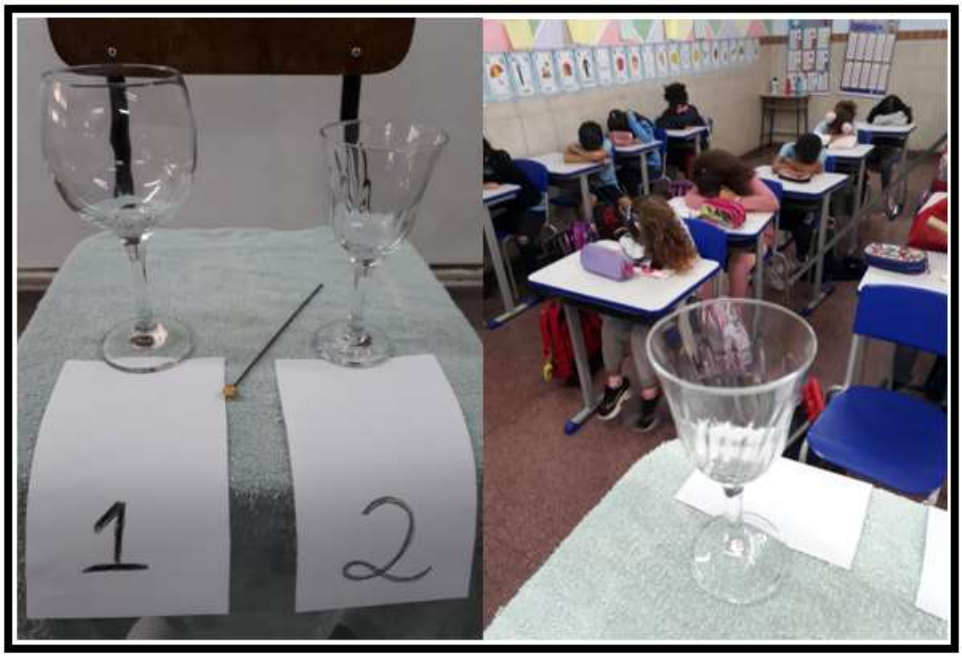
A ideia de percepção abordada não é a mesma de um exercício para o estudante de música que já tem noções de teoria elementar, com nível de percepção de intervalos, escalas, acordes etc. Nessa proposta, a percepção é estimulada antes de pensar em sons classificados em intervalos. Esse processo de estimular a percepção do aluno, porém, de uma outra forma que não seja aquela focada já direto em intervalos melódicos medidos por tom ou semitom, seria o ideal para qualquer iniciação musical. O interesse aqui é tratar a inserção do indivíduo no contexto sonoro em que ele vive, sendo capaz de categorizar sons de todos os níveis, para a preparação da escuta ativa em sua prática musical futura.

Visto que a matéria-prima para criação musical é o som, portanto, quanto maior a percepção das sutilezas dos sons, maior é a capacidade de criação. Ser capaz de

ouvir o som de duas diferentes taças de vidro, ambas percutidas com uma haste de metal, aparenta ser algo simples; mas no campo prático se mostrou não ser, uma vez que, para escutar e descriminar, é preciso de silêncio e escuta ativa. Em se tratando de alunos totalmente iniciantes no processo, as duas ações ainda são desafiadoras. Muitos alunos demonstram dificuldades para permanecer em silêncio e um pouco entediadas com as repetições realizadas. Mesmo com algumas rejeições, a dinâmica foi um disparador para as próximas atividades que tratam da percepção auditiva.

Todavia, após toda essa limpeza de ouvidos, é recomendável que se tenha um plano bem traçado para dar sequência com os exercícios de percepção, caminhando sempre em direção ao fazer musical. Portanto, o ideal é saber aonde chegar com cada atividade. Se a prática musical é uma ação criativa, vale observar que apreciar também é uma forma do fazer musical, pois, como observa Santos (2009, p. 95), a “apreciação musical pode ser considerada um ato criativo”.

Figura 71 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro.



Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto ao uso das taças, a pesquisa se apoia em Delalande (2019) e suas classificações dos corpos sonoros, segundo suas utilizações pedagógicas. O autor apresenta em seus escritos cinco quadros, classificando os corpos sonoros pelos materiais que compõem a construção dos objetos. Dos cinco quadros apresentados, o autor trata de elencar, no quadro dois, os objetos como sendo materiais sonoros brutos. Entre eles, estão os objetos de metal, plástico, borracha, madeira e vidro.

Embasados nas ideias do autor, foram substituídos os grandes frascos de vidro pelas taças de vidro, usando-as como objetos transformados em fontes sonoras.

Verificou-se que, ao percutir a taça 1, ela propagava mais do que a 2. Essa primeira taça foi construída com um vidro mais fino, ou seja, um material mais flexível, de maior ressonância. Nesse sentido, Menezes (2003, p. 50) destaca que “a condição básica da propagação de um som é o fenômeno da ressonância”. Para um ouvinte, perceber o nível de propagação de um determinado som é uma capacidade que demonstra que a escuta está ativa. Esses detalhes no momento da escuta devem ser considerados, como é o caso da propagação.

À medida que se pratica a escuta ativa, permite-se ao ouvinte uma apreciação cada vez mais profunda, de maneira que as percepções não sejam superficiais. Tal superficialidade pode ser compreendida somente indicando se um som é forte, fraco, agudo ou grave. Considera-se, ainda, que o som pode ser propagado pelo ambiente acústico, sem abordar os materiais que compõem as fontes sonoras e sem observar o tipo de emissão do som, além de outros fatores acústicos. Por isso, é interessante que os estímulos conduzam a escuta em uma direção em que o aluno possa ter uma ampla noção dos parâmetros do som. Dos parâmetros do som, o mais complexo de ser tratado com maior profundidade é o timbre. Com relação aos parâmetros distintos do som, especificamente o timbre, Menezes (2003, p. 95) afirma que esses:

> estão inseridos tanto no nível macroscópio do som, com relação à sua globalidade, quanto em sua estruturação microscópica. Serão, em síntese, as alturas dos parciais, suas amplitudes, suas durações e suas respectivas evoluções no tempo (seus comportamentos dinâmicos, diretamente associados à evolução no tempo de suas amplitudes) que, juntas, constituem aquilo que designamos por timbre resultante de um determinado som.

Para personalizar um determinado som, a matéria do objeto passa a ser tema de discussão, com o objetivo de promover uma experiência perceptiva das sonoridades geradas pela fonte sonora construída com mesmo material, porém de forma diferente. Entende-se personalizar no sentido de que o timbre é o parâmetro que personifica o som.

Figura 72 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Na figura 72, está retratado o momento de apreciação da fonte sonora, com destaque ao fato de que a mesma taça foi percutida em diferentes lugares (perto da borda, no meio e na base). Demonstrou-se que, no mesmo objeto, o som se comporta de maneira diferente se mudar o ponto de contato. Tal efeito também acontece em um instrumento de percussão.

Em um tímpano[37], por exemplo, quando o músico muda o ponto de contato da baqueta com a pele, a sonoridade emitida também muda. Tratando-se de contextualizar os alunos a respeito de timbre, por meio do exercício de fonte sonora, a proposta compreende a relação desse parâmetro do som com a qualidade que personaliza o som.

> Quanto ao timbre – essa é a qualidade que permite a você identificar a fonte sonora, mesmo sem vê-la. Quando alguém que você conhece o chama ao telefone, você logo o identifica pela voz. Ou quanto é capaz, ao escutar uma música, de dizer que instrumento está tocando. Essa qualidade que personaliza o som é o timbre (FONTERRADA, 2004b, p. 81).

Sob esse viés, é possível compreender que timbre não é um parâmetro do som restrito aos instrumentos musicais, mas a qualquer fonte geradora de som. Para abordagem dos parâmetros do som na musicalização, Delalande (2019, p. 86) caminha em direção aos materiais – plástico, vidro, madeira, como visto anteriormente

[37] Instrumento musical de percussão.

– e ressalta que “é de matéria de que precisamos falar, e não de timbre”. Cabe ainda destacar que uma taça de vidro, no caso, pode ser utilizada como um instrumento musical dependendo de como é aplicada, qual o contexto e a intenção do compositor.

Figura 73 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Com relação ao ponto de contato de dois objetos (haste de metal e taça), relatado anteriormente, a compreensão que se tem é a seguinte: “sempre que objetos se tocam, o som que produzem nos conta muito precisamente se seu contato é terno ou torturante, alegre ou estressante” (SCHAFER, 2019, p. 117). Nesse sentido, alguns alunos se manifestaram alegando sentirem gasturas ao ouvirem os sons das taças, levando as mãos até os ouvidos para não ouvir o momento do toque.

Na figura 73, é possível verificar um determinado momento da dinâmica, quando os alunos ficaram sentados de costas para as taças e, por estarem com os olhos vendados, foram orientados pela própria escuta, atentos em perceber qual taça era percutida. No caso da dinâmica apresentada na figura 74, verifica-se que a fonte se movimenta dessa vez. Antes, a fonte estava paralisada; agora não. A causa efeito de proximidade e distanciamento do som permite um outro nível de escuta.

Figura 74 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Contudo, os alunos foram capazes de ouvir e discriminar, de modo lúdico, os sons das taças em movimento, percebendo quando o som se aproximava ou distanciava-se e quando estava soando no centro da sala. A figura 75 ilustra esse momento. As atividades 3 e 4 tinham relações com as atividades 1 e 2, pois os alunos permaneceram em silêncio, com olhos vendados e concentrados para escutar os sons. Porém, nessas atividades, eles tinham uma fonte sonora definida. Entretanto, não estava isolada, uma vez que todos os sons circundantes infiltravam normalmente o espaço de realização da atividade, misturando-se com o som da fonte sonora. Esses sons são os mesmos escutados na paisagem sonora durante as atividades 1 e 2 (ar-condicionado, carros, motocicletas, buzinas, ventiladores etc.).

Figura 75 – Atividade 4: fontes sonoras: taças de vidro.

Fonte: registrada durante o 2º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A atividade não aconteceu em um local totalmente silencioso. Apesar de ter sido realizada em um horário em que o ambiente escolar estava mais calmo, mesmo assim os sons exteriores soavam no local da aplicação da atividade. De início, alguns alunos apresentaram dificuldades em se concentrar no que estava acontecendo durante a realização da atividade, pois estavam mais atentos aos sons exteriores à sala de aula. Os seguintes comentários surgiram após o momento de escuta:

Aluna: – Professor, alguém gritou lá fora.

Aluno: – Professor, passou uma moto lá na rua.

Com base nos apontamentos dos alunos, outras perguntas foram realizadas, considerando que os sons que eles escutaram fora da sala são provenientes de uma determinada fonte sonora. Portando, as perguntas foram:

Professor: – Consegue identificar a fonte sonora?

Professor: – A fonte sonora se move ou é fixa?

Professor: – Ao se mover, se aproximou ou afastou?

Sons que penetram o ambiente acústico (alguém batendo porta, conversas, veículos), ou seja, toda paisagem sonora da localidade se fez presente em todo o momento do desenvolvimento da dinâmica. Nos dois comentários feitos pelos alunos, é possível notar que há um deslocamento de percepção proposto pela atividade. Como as primeiras atividades trataram de apreciar a paisagem sonora, acredita-se que isso influenciou no comportamento dos alunos mediante a escuta da fonte sonora. Ou seja, além de escutar o som emitido com as taças, os alunos não ignoraram os sons da paisagem sonora. Das três perguntas feitas, a respostas foram:

Aluno: – Já até falei que é uma moto que passou lá na rua. Então a fonte sonora é a moto.

Aluna: – A moto se movimenta. A fonte sonora se movimenta.

Aluno: – Eu acho que a fonte sonora da moto é o motor dela.

Aluna: – Professor, foi o menino do 4º ano que gritou no corredor àquela hora. Ele passou correndo e gritando na hora de ir para a quadra. Eu conheço a voz dele.

Com base nos dados coletados, observa-se que a compreensão de fonte sonora já é bem clara para os participantes. Com o comentário – “a fonte sonora da moto é o motor dela” – o aluno expõe um nível de reflexão mais complexa do que os demais. Porém a fonte sonora se dá como um todo, e não como uma parte isolada. Portanto o motor é parte integrante de todo o mecanismo compreendido na

motocicleta. Logo, nesse caso, a fonte sonora é contemplada em sua totalidade, ou seja, o veículo é a fonte sonora.

A respeito de inserir o aluno no contexto dos sons circundantes, Schafer (2019) ressalta que a poluição sonora pode ser transformada em um tema rico para a educação auditiva. Ademais, destaca que o corpo todo precisa ser acionado por meio da escuta ativa.

> Ao focalizar sons específicos, eu estava encorajando os alunos a ouvir todos os sons. Até que alguém comece a ouvir, nada acontecerá. O corpo todo precisa tornar-se um ouvido para registrar com delicadeza sismográfica todas as sensações sonoras, as grandes e as pequenas, as próximas e as distantes [...] estou frisando a abordagem sensorial como a chave para os estudos da paisagem sonora porque ela é a com frequência omitida, mesmo pelos próprios pesquisadores (SCHAFER, 2019, p. 129).

Nesse sentido, a atividade buscou direcionar e estimular os alunos para a escuta seletiva e atenta de todas as possibilidades de sons, pois um dos fatores que comprovam um processo de musicalização que se consolidou é o fator da escuta. Reforça-se o comentário de Delalande (2019, p. 98): “a escuta da criança precisa ser motivada”. Na relação entre escutar e ouvir, compreendemos que “ouvir é um ato fisiológico, e a escuta é um ato psicológico, ou seja, a escuta requer ação interpretativa” (BRITO, 2019, p. 161).

7.3 3º Encontro.

A seguir, apresentam-se as análises de duas atividades: atividade 5 – produzindo sons na sala de aula (sons da chuva) e atividade 6 – gravando os sons produzidos em sala de aula (evento sonoro chuva). Esse encontro foi realizado no dia 14 de junho. Comprova-se, na figura 76, a quantidade de presenças e de faltas por cada turma, com um total de 35 alunos.

Figura 76 – Controle de participação (3º encontro).

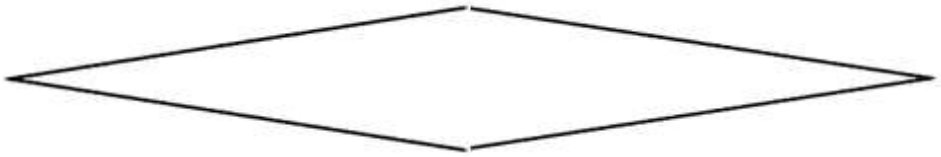
CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	16	6	0
3º ANO B	19	2	1

Fonte: dados coletados em aula.

7.3.1 Atividade 5 – Produzindo sons na sala de aula (sons da chuva).

Os conteúdos específicos dessa atividade foram: paisagem sonora da natureza, reprodução sonora e gesto corporal. Já os objetivos específicos foram: desenvolvimento da percepção auditiva, da imaginação, da sensibilidade e da memória musical, por meio da escuta dos sons percebidos na natureza e no cotidiano. Portanto, caminhando para uma produção participativa, foi proposto aos alunos que pegassem dois lápis e, com a parte da ponta virada para cima, percutissem a parte de madeira da própria mesa. A execução compreendia algumas observações: seguir um sinal de crescendo e decrescendo notado na lousa (conforme apresentado na figura 77) e seguir o gesto de indicação do regente. Porém, antes da aplicação prática da dinâmica, os participantes foram contextualizados a respeito da intenção do sinal grafado. A partir de então, com indicação de um “regente”, nesse caso, um aluno ou aluna, executaram a performance. Assim foram feitas. Eles seguiram o sinal grafado na lousa (crescendo e decrescendo).

Figura 77 – Crescendo e decrescendo.



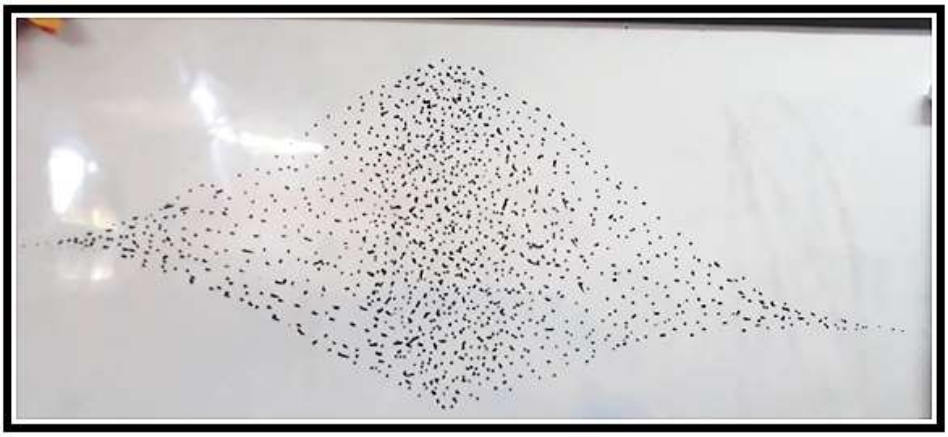
Fonte: notação de própria autoria.

Após a primeira experiência, realizou-se um passo a passo, apresentado anteriormente. Dessa vez, porém, os alunos visualizaram um segundo sinal grafado na lousa, o que está apresentado na figura 78. O gráfico é um aglomerado de pontos, criando uma imagem que remete ao pontilhismo. Por realizarem a primeira prática, os alunos já visualizaram o segundo gráfico de maneira intuitiva. Porém, foram necessárias várias repetições para que o efeito esperado – som da chuva – surgisse. Tal efeito de chuva não foi compartilhado com os alunos, ou seja, eles executaram a dinâmica e, somente após a realização da atividade 6, dialogaram a respeito do efeito sonoro.

Para realização da atividade, foram utilizados os seguintes recursos: lousa e dois lápis por aluno. A aplicação se deu no próprio espaço da sala de aula. Observações: cada aluno usou a parte de madeira de sua mesa como ponto de contato para percutir os lápis. Durante o processo de evolução da atividade, os alunos

participaram ativamente e foram capazes de seguir as regras preestabelecidas para aplicação da dinâmica. Registraram-se as notações apresentadas nas imagens das figuras 78 e 80, a fim de direcionar os alunos na execução da atividade 6. Ao visualizarem o gráfico na lousa, as crianças não demonstraram dificuldades em identificar que a execução deveria ter um início fraco, ficando forte e depois terminando em fraco novamente.

Figura 78 – Atividade 5: produzindo sons na sala (chuva).



Fonte: registrada durante o 3º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Durante a realização dessa atividade, os alunos contribuíram verbalmente com sugestões de como executar o efeito sonoro da chuva. Levantaram-se ideias como:

Aluna: – Professor, podemos imitar o vento junto com a chuva!

Aluna: – Bate no armário e vai parecer o som do trovão.

Aluno: – Vamos fazer o barulho do relâmpago?

Aluna: – Tem como fazer o som da chuva de pedra.

Aluno: – Posso fazer o estrondo de um raio com a boca?

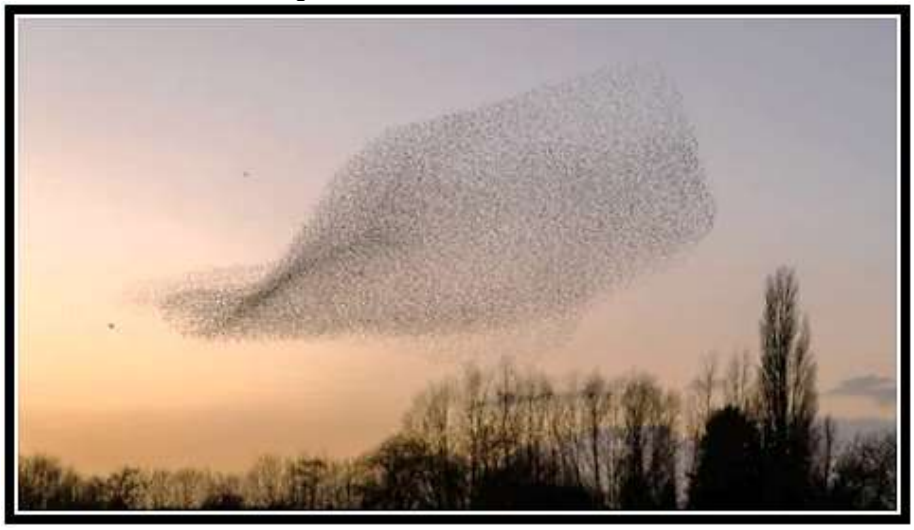
Os relatos apresentados conduzem às seguintes reflexões: a interação dos alunos com sugestões acerca do que fazer no momento da dinâmica provocou uma quantidade variada de ideias e possibilidades para somar com a atividade. Por conta do tempo, não foi possível adicionar todas elas no momento da aplicação. No entanto, houve uma preocupação em ouvir com atenção todas as sugestões dos alunos, justamente para respeitar o envolvimento e não perder a empolgação deles. Quanto à sugestão de bater na porta do armário para ter um resultado sonoro análogo ao trovão, a aluna realmente estava certa. O armário é confeccionado em aço de chapa flexível, ao bater, logo, é possível extrair um som que realmente faz lembrar um trovão. Inclusive, a aluna se levantou de seu lugar e foi até o armário bater na porta. Os

demais alunos quiseram fazer o mesmo experimento. Entretanto, foi preciso intervir, por conta do tempo disponível para o término da aula.

Do relâmpago, citado pelo aluno, pode-se compreender que ele é o efeito luminoso da descarga elétrica seguido de um estouro. A intenção do aluno estava relacionada com o som do trovão, quando disse relâmpago. A aluna acrescenta que fazer som de chuva de pedra seria uma boa opção para gerar um outro efeito. Chuva de granizo é nomeada como sendo chuva de pedra por conta da petrificação da água, portanto a aluna se referia a esse fator. Ao sugerir fazer um estrondo de raio utilizando a boca, o aluno emitiu um som onomatopaico forte (bum). Nesse instante, outros alunos seguiram o colega, emitindo o mesmo som. Também foi preciso intervir, para dar continuidade na dinâmica.

Um aluno comentou que a notação grafada na lousa, visto na figura 78, parecia um enxame de abelhas se movendo no ar. Oliveira (2019), com estudos em Vigotski e no processo de formação dos conceitos, relata que “é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real” (OLIVEIRA, 2019, p. 40). No exemplo da figura 79, a visualidade do enxame remete ao envelope dinâmico que será abordado adiante.

Figura 79 – Enxame de abelha.



Fonte: MENNOSCHAEFER, 2020.

Portanto, a figura 79, uma imagem de enxame, apresenta uma conotação da notação pontilhada vista na figura 78. Essa comparação do gráfico na lousa com o

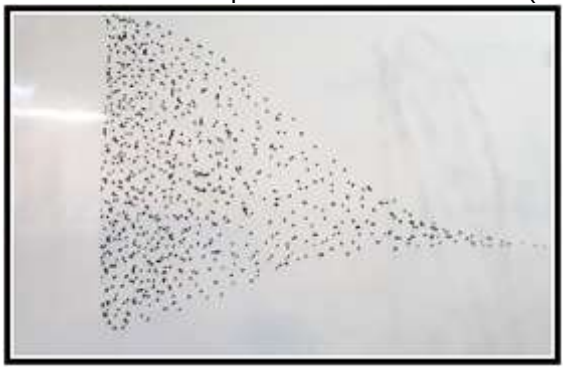
enxame no ar só foi possível por causa do repertório visual do aluno, assunto pertinente aos conteúdos da área de artes visuais.

De certa forma, a relação interdisciplinar entre as áreas que compõem o componente curricular Arte soma com a aprendizagem integrada dos alunos, o que nem sempre se caracteriza como polivalência. A apropriação de determinados assuntos ou conteúdos sugere um planejamento em que o professor se organiza de maneira que perpassa uma abordagem que interage com temas que se relacionam e se conectam por meio de um processo interdisciplinar. Os artistas visuais se interessam por ampliar cada vez mais seu repertório visual. Nessa direção e na mesma proporção, o repertório sonoro é importantíssimo para o processo criativo do compositor musical.

A relação do visual com o sonoro sempre esteve presente na vida das pessoas, pois, como ressalta Swanwick (2003, p. 34), “de todas as artes, a música é a mais abstrata”. Tratar de estabelecer o que se escuta com alguma imagem é uma maneira de verbalizar o que se ouve. Gainza (1988, p. 34) destaca que a “música é para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico, e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca”.

Na imagem destacada na figura 80, pode-se visualizar a metade do gesto grafado na lousa, para que os alunos sejam estimulados à execução, partindo de forte até o fraco. Tal efeito foi mais fácil de se concretizar, pois praticamente a metade da execução foi cortada, já tendo início direto no forte, com decaimento do som, provocando um decrescendo gradativo até não existir mais som. Porém, quanto ao final, com a inexistência do som, não foi tão fácil de conquistar o efeito desejado, uma vez que alguns alunos demoraram para acatar e seguir os combinados de não percutir mais após o decaimento de conclusão total da execução.

Figura 80 – Atividade 5: produzindo sons na sala (chuva).



Fonte: registrada durante o 3º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Percebeu-se que as crianças gostaram da dinâmica, embora algumas sentiram-se incômodos com os picos de intensidade nos momentos das execuções. Isso foi notório, porquanto algumas dessas crianças paravam de percutir e colocavam as mãos nos ouvidos. De maneira geral, no campo prático, a dinâmica se mostrou como sendo de fácil aplicação. Como já relatado, o resultado sonoro esperado foi alcançado.

7.3.2 Atividade 6 – Gravando os sons produzidos em sala de aula (chuva).

Essa atividade contemplou os seguintes conteúdos específicos: gravação em sala de aula, produção e criação artística. Já o objetivo específico era desenvolver a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e a memória musical pela escuta dos sons percebidos na natureza e no cotidiano. Também faz parte do objetivo explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, além de reconhecer a notação musical.

O som da chuva é categorizado como sendo integrante dos sons da natureza. Não há como afirmar que existe somente um resultado sonoro para o som gerado pela chuva, uma vez que dependerá do tipo de matéria comportada no local de atrito dos pingos da chuva. Por esse motivo, foi proposto aos alunos para gravarem uma reprodução do som da chuva usando apenas dois lápis. A mesma sequência da atividade 5 se repetiu, porém, com foco na gravação. Os alunos não foram informados a respeito da gravação em si. Quatro captadores de áudio (no celular), colocados em diferentes lugares da sala de aula (dentro do armário, dentro de uma caixa, exposta na frente da sala e fora da sala) colheram tudo o que aconteceu durante a dinâmica. As gravações foram editadas e apreciadas no 4º encontro, durante a atividade 7. Os recursos utilizados foram 4 aparelhos celulares, aplicativo de celular[38] e lápis para percutir. A realização da dinâmica aconteceu no próprio espaço da sala de aula, com apoio de monitores da própria escola no momento da gravação.

Analisando os registros confeccionados pelos alunos, foi possível perceber que foram capazes de grafar os gestos sonoros a partir da contextualização recebida.

[38] *Audio Recorder* – aplicativo utilizado para editar as gravações.

Pode-se constatar que foram ativos durante o processo, seguindo as regras da dinâmica (não falar durante a execução e não bater na mesa antes e após o gesto de início e final). Os sons que resultaram dos lápis percutidos nas mesas, com o efeito de crescendo e decrescendo, formaram uma energia análoga aos sons da chuva. No ápice da dinâmica (forte), o resultado se mostrou igual ao ruído branco. Menezes (2003, p. 24-25) trata de exemplificar alguns sons da natureza como sendo ruído branco.

> Entre o som complexo e o ruído, temos uma gradação do som não saturado ao som saturado, em que o extremo da saturação se dá quando um som contiver sons senoidais em todas as frequências audíveis pelo homem, gerando o que comumente se designa por ruído branco, em analogia ao fenômeno da cor branca (mistura de todas as cores). O ruído branco caracteriza-se por uma distribuição uniforme do espectro, em que o mesmo tanto de energia pode ser encontrado entre duas quaisquer frequências de distância fixa entre si, independentemente de sua localização no campo das alturas (como por exemplo entre 200-400 Hz, e 5000-5200 Hz). O ruído branco estende-se, pois, com densidade de energia espectral constante por toda a gama das frequências audíveis. Exemplo de ruído branco é, na natureza, o som do mar e, nas máquinas, o do motor de avião ou o da televisão fora de sintonia.

O autor trata os sons de mar, máquinas, motor de avião e televisão fora de sintonia como exemplos de ruído branco. Nesse sentido, inclui-se o som da chuva que também gera ruído branco quando cai de maneira volumosa. Isso se potencializa à medida em que a água entra em atrito com a material compreendido no espaço da queda. Ao imaginar a chuva caindo no gramado ou pasto, o resultado sonoro é “amortecido” pela vegetação, diferentemente quando cai no asfalto ou qualquer espaço concretado, como é o caso do pátio da escola.

Figura 81 – Atividade 6: produzindo sons na sala (chuva).

Fonte: registrada durante o 3º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Na figura 81, os alunos simularam som de chuva usando lápis percutindo na carteira em sala de aula. Tal efeito foi proposto explorando a dinâmica crescendo e decrescendo, segundo o gráfico apresentado na atividade anterior (figura 78). Ao propor movimentos com os braços, os gestos foram realizados com os alunos sentados em seus respectivos lugares, evitando não afetar a turma no andar de baixo.

Segundo Nogueira (2010, p. 37), “toda ação de produzir sons com objetos é precedida de movimento”. Alguns alunos mostraram dificuldades em percutir o lápis na mesa de forma gradativa, a fim de causar um efeito de crescendo e decrescendo, pois já iniciavam batendo forte, e assim permaneciam em forte. O efeito de crescendo e decrescendo não aconteceu nas primeiras tentativas. Conforme as repetições, foi possível perceber as duas dinâmicas. As repetições foram realizadas em separado pelo grupo de alunos com maiores dificuldades. Feito isso, o resultado esperado surgiu, permitindo dar sequência na atividade.

Alguns alunos se incomodaram com o som e não continuaram percutindo, colocando as mãos nos ouvidos para não ouvir. Também fecharam os olhos com semblante de rejeição perante o efeito gerado na sala. Para explicar essa recusa ao

som, Schafer (2011a, p. 167) apresenta as fronteiras do espaço auditivo, tratando da diferença entre espaço auditivo e espaço acústico.

> O espaço auditivo é apenas uma convenção de notação e não deve ser confundido com espaço acústico, que é uma expressão referente ao perfil do som na paisagem. Sabemos que o espaço auditivo é limitado, em três lados, pelo limiar do audível e no quarto lado pelo limiar do suportável. Assim, o homem pode ouvir sons de aproximadamente 20 hertz (abaixo do qual o sentido da audição se funde com o do tato) até 15 ou 20 quilohertz, e de 0 até aproximadamente 130 decibéis (ponto em que a sensação sonora converte-se em dor). Isso, falando de uma maneira muito geral.

No momento de realização da atividade, não foi possível medir os decibéis, mas realmente não há como negar que o som gerado pelo ato de percutir na mesa, no seu ápice da intensidade, não foi agradável de escutar. Portanto, é compreensível a atitude de alguns alunos taparem os ouvidos por causa do incômodo, uma vez que o nível de tolerância deles é muito variável.

Para verificar as variedades de movimentos percussivos, Delalande (2019, p. 119-120), ao estudar Pierre Schaeffer, Bayle e Reibel, tratou de selecionar “algumas palavras-sugestões” para designar “fenômenos mecânicos, mas vistos na escala de gesto instrumental”, quais sejam, “percussão-ressonância, rebote, oscilação-balanço, colisões iterativas, acumulação e fricções”.

Compreende-se que, nessa atividade, os gestos produzidos pelos alunos ao percutirem os lápis na superfície de madeira da mesa estão em direção a oscilação-balanço, colisões iterativas e acumulação, uma vez que o autor descreve cada palavra-sugestão da seguinte forma:

> Oscilação-balanço: aqui, novamente, o movimento diminui naturalmente. Às vezes, é possível mantê-lo ou modificá-lo; Colisões iterativas: As percussões repetidas muito rapidamente são ouvidas como uma continuidade. Elas são frequentemente obtidas por atrito (de uma lâmina em uma haste rosqueada, de uma régua em uma grade ou em uma superfície sulcada); Acumulação: sucessão rápida e desordenada de pequenos choques de grãos de arroz, quando jogados sob a forma de chuva em uma superfície sonora produzindo um efeito global “de acumulação”. Um resultado semelhante é obtido (embora com gestos muito diferentes) por pressão-deformação, esfregando uma folha de papel vegetal ou desintegrando um bloco de poliestireno (DELALANDE, 2019, p. 120).

O efeito sonoro conquistado na atividade pode ser percebido como sendo o que o autor descreve com efeito global de acumulação. Ao ser estimulado para criação de gestos na produção de sons com objetos, o aluno é impulsionado para o movimento

corporal. Este tipo de motivação contribui para o desenvolvimento do tônus muscular, o que tem relação na atividade performática em todas as áreas da arte. Quanto à visão walloniana do movimento corporal humano, Limongelli (2010) ressalta a importância de o professor conhecer os processos de desenvolvimento humano (elementos da dimensão motora, dimensões afetiva e cognitiva), pois, assim, é possível criar e planejar ações pedagógicas compatíveis e adequadas aos alunos.

Durante o processo de gravação, os alunos compreenderam que, para a produção musical, é preciso manter uma relação de generosidade entre os envolvidos na gravação. Essa relação se dá no entendimento de que é preciso renunciar à individualidade em favor do grupo. No momento inicial de execução da dinâmica, os alunos deveriam manter um ambiente de silêncio, sem falar, sem risos, sem arrastar carteiras ou qualquer outro movimento que gerasse algum som que não fosse do proposto. Aqui, o silêncio também formou uma espécie de moldura em torno dos sons dos lápis percutidos nas mesas.

Figura 82 – Atividade 6: gravando os sons produzidos (chuva).

Fonte: registrada durante o 3º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A gravação foi uma importante ferramenta utilizada para contextualizar a duração de uma música. Como é possível verificar na imagem da figura 82, as durações dos quatro áudios variam entre 11 e 23 segundos. Foi debatido o quanto a apreciação de obras é significativa para o enriquecimento musical.

Conhecer repertórios variados é parte essencial no processo de musicalização. No entanto, os alunos precisam ser preparados para a apreciação. A criança pode recusar uma apreciação se durar muito tempo. Sabe-se que existem numerosas obras

com distintas durações. Uma gravação pode ter 10 minutos de música; outras, mais de 1 hora de duração. Essa escolha deve ser analisada e planejada pelo educador, avaliando o que é mais interessante para seus alunos.

Essa conquista não acontece de imediato, é preciso ir ampliando a duração das obras durante todo o processo de apreciação musical. Como visto no início desse trabalho, o som é a matéria-prima da música. Vários autores confirmam essa informação, por meio de suas pesquisas na área. Esta pesquisa compreende da mesma forma. Todavia, para tratar a sonoridade pela sonoridade – o concreto – "é indispensável que o educador saiba onde está indo" (DELALANDE, 2019, p. 185). Respaldado por essa contribuição, a pesquisa trata as captações de áudios para incentivar a escuta por meio de gravações.

7.4 4º Encontro.

Nesse encontro, as captações de áudios realizadas anteriormente foram adotadas como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da apreciação. Aplicadas no dia 21 de junho, as atividades são: 7 – ouvindo os sons gravados (chuva); e 8 – contextualização do som através do envelope dinâmico ADSR (gravação dos alunos). Participaram, nesse quarto encontro, um total de 40 alunos. O controle de participação destacado na figura 83 apresenta a quantidade de presenças e faltas por cada turma.

Figura 83 – Controle de participação (4º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	22	0	0
3º ANO B	18	3	1

Fonte: Acervo pessoal.

7.4.1 Atividade 7 – Ouvindo os sons gravados da chuva (produção dos alunos).

Todos os participantes dessa dinâmica apreciaram a gravação captada na atividade anterior. Para isso, a caixa de som e o *notebook* foram recursos necessários durante a apreciação dos áudios gravados pelos alunos. Observa-se que os recursos

já citados foram manipulados somente pelo professor. Apreciação dos áudios e a paisagem sonora natural foram os conteúdos específicos dessa atividade, tendo por objetivos específicos o desenvolvimento da percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e a memória, mediante a escuta dos sons percebidos dos fenômenos naturais (chuva e trovão). Quanto à participação das crianças, verificou-se que a maioria foi ativa durante o processo, seguindo as regras da dinâmica e a aceitação da atividade proposta.

Com o término da apreciação, estabeleceu um debate a respeito de um determinado questionamento: “o som da chuva ou os sons da chuva?” Pode-se entender que, a partir dessa pergunta, a chuva produzirá um determinado som dependendo do local de atrito ou contato. Em uma mesma região, é possível encontrar uma considerável variedade de materiais que responderá de formas diversas aos impulsos provocados pelos pingos de chuva. Forro de madeira, amianto, cerâmica, fibrocimento, zinco, concreto, *metalon*, vidro, compensado, entre outros. Todos esses materiais influenciam no resultado final de uma queda de chuva. Ao escutar uma chuva densa cair em um telhado de cerâmica, a pessoa que está escutando se move de lugar, indo até uma cobertura de zinco. A diferença será perceptiva para um aumento na intensidade. É possível verificar as diferenças com auxílio de um aparelho medidor de decibéis – o decibelímetro.

Na figura 84, expõem-se os registros dos alunos quanto à chuva em locais diferentes: 1 – chuva em local aberto com rua pavimentada; 2 – chuva em local aberto na área rural; e 3 – chuva no local do prédio da escola.

Figura 84 – Atividade 7: o som da chuva.

Fonte: registrada durante o 4º encontro da intervenção prática em sala de aula.

O som da chuva não é único, ou seja, ele pode mudar depende do local de colisão da água. O local também altera o fenômeno sonoro, não só o material. Uma quadra coberta de zinco, porém com todos os lados fechados, provocará um resultado sonoro diferente de uma coberta com o mesmo material, no entanto com as laterais abertas.

Como bem destaca Schafer (2019, p. 83), “a paisagem sonora de toda sociedade é condicionada pelos materiais predominantes em sua construção”. Dos materiais citados, esses são um pequeno exemplo. Há, porém, variações enormes de materiais utilizados nas construções. Considerando que a vida urbana é um conglomerado de ruídos, tornando-se uma poluição sonora, o indivíduo é atingido por esse fator e acaba normalizando todo esse recebimento auditivo.

No momento da escuta dos sons gravados, as crianças ficaram surpresas em saber que o material de apreciação era a própria gravação feita em sala de aula. Realizada a apreciação, os alunos foram questionados a respeito do que acabaram de ouvir:

Professor: – Alguém poderia dizer o que esse som lembra?

Todos imediatamente responderam: – chuva!

Ao término, alguns participantes perguntaram se o áudio foi baixado da *internet*, com as seguintes perguntas:

Aluno: – Professor, você gravou a chuva de domingo?

Aluno: – Você baixou esse som da *internet*?

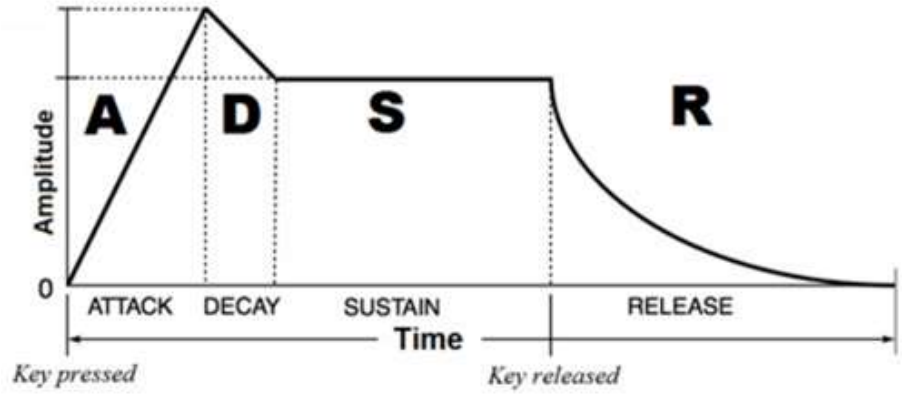
Surpreendidos com o que escutaram, os estudantes se mostraram empolgados com o resultado da própria produção, com interesse em gravar novamente outros sons para mais apreciações.

A novidade causa muito entusiasmo nas crianças, assim como o fator surpresa. Mediante as duas perguntas, pode-se perceber uma possível conexão com o mundo virtual, em função do costume de usar a *internet* para a realização de muitas pesquisas, seja na vida escolar, seja fora dela.

7.4.2 Atividade 8 – Contextualização do som por meio do envelope dinâmico ADSR (gravação dos alunos).

Primeiramente, constata-se, por meio de pesquisas em estudiosos da acústica musical, que a existência de um determinado som compreende um início, meio e fim. Para Menezes (2003, p. 31), “quando falamos de envelope dinâmico de um som, reportamo-nos ao seu desenvolvimento dinâmico global”, ou seja, como no ciclo da vida – seu nascimento, sua moldagem, seu desenvolvimento e seu fim. O recorte apresentado na figura 85 expõe as fases principais do momento de nascimento e morte de um determinado som.

Figura 85 – Envelope dinâmico ADSR.



Fonte: FILE, 2017.

Analisando a figura acima, é possível visualizar as fases do som desde seu nascimento até a sua morte, como observado na citação anterior. A respeito da existência de um determinado som, o autor ainda aborda as quatro fases principais.

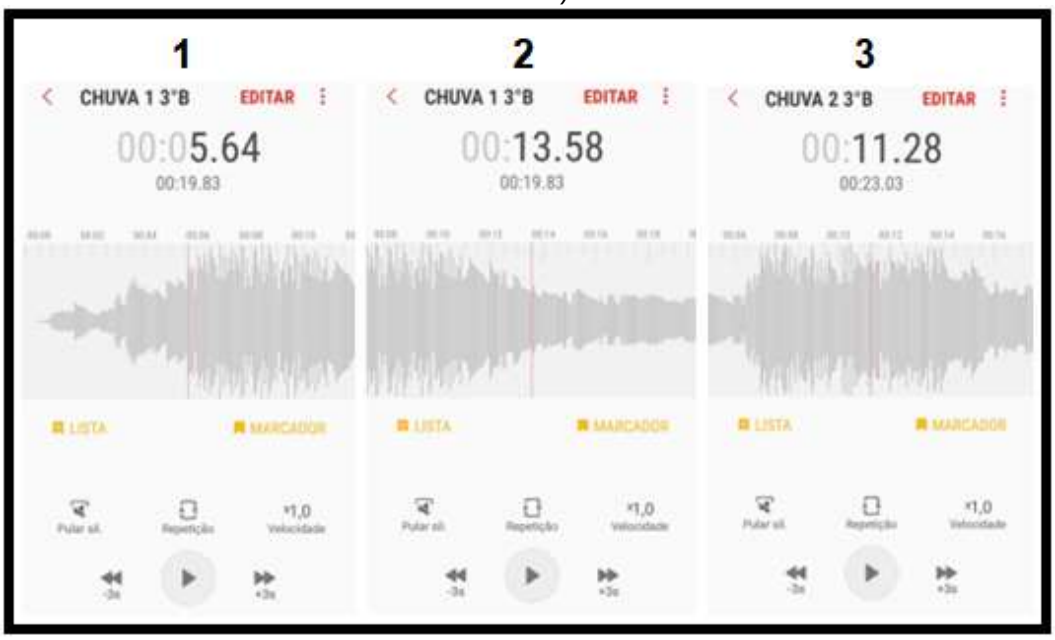
> Com o passar dos tempos, um maior detalhamento na morfologia sonora ocasionou uma descrição mais atenta, ainda que genérica, do envelope

> dinâmico, em que o som passa a ter, *grosso modo*, quatro fases principais: o ataque (em inglês: *attack*), momento inicial do som; a primeira queda ou decaimento (*decay*), perda de energia ocorrida logo após a grande energia liberada em geral no transiente de ataque; o *regime estacionário*, de *permanência* ou *sustentação* (*sustain*); e a *queda final* ou *extinção* (*release*), momento de esvaecimento do som. Tais nomenclaturas são responsáveis pelos módulos ADSR dos sintetizadores, no quais pode-se estipular o tempo de cada uma dessas fases dinâmicas dos sons (ao mesmo tempo em que podem suscitar certa confusão, na medida em que o termo *decay* pode designar tanto extinção final no modelo de Helmholtz quanto o decaimento que precede a sustentação no modelo atual de envelope) (MENEZES, 2003, p. 31).

Considerando que os participantes da pesquisa ainda não apresentam nível de compreensão para abordagem de todos os conceitos tratados aqui, o som em sua existência foi apresentado a partir de três fases (início, meio e fim), sem adentrar em terminologias que pudessem apresentar complicações para o entendimento dos alunos. Também não foram abordadas as siglas em inglês, mesmo que somente três. Elas foram mantidas em português como ataque, sustentação e extinção. Apesar das três fases – início, meio e fim –, observou-se o ataque sendo parte inicial, decaimento e sustentação parte do meio e, por fim, a extinção como parte final.

Verifica-se, na figura 86, um recorte de *print* do envelope dinâmico da gravação dos alunos. Optou-se por apresentar três envelopes de áudios diferentes, com envelopes dinâmicos distintos. Ao analisar o que observa Menezes (2003), referente ao envelope dinâmico, destaca-se que foi possível utilizá-lo como recurso pedagógico para contextualizar os alunos a respeito de como o som se comporta quando se resolve manipulá-lo por meio de plano da intensidade. A imagem possibilitou uma compreensão visual de como o som se estabelece quando se executam um crescendo e um decrescendo no som. Constatou-se que a visualidade do envelope gerou um caminho, partindo do abstrato para o concreto. Ou seja, trata-se de uma possibilidade de “ver” o som e como ele se comporta durante sua existência.

Figura 86 – Atividade 8: contextualização do som por meio do envelope dinâmico (gravação dos alunos).



Fonte: registrada durante o 4º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Esta atividade foi desenvolvida em sala de aula, abordando em seus conteúdos específicos a representação gráfica do som, a partitura gráfica, a notação e a apreciação da própria produção. Em sua aplicação prática, os objetivos específicos foram explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.). Quanto aos procedimentos pedagógicos, os alunos receberam uma folha contendo três figuras com a imagem do envelope dinâmico da própria gravação realizada na atividade anterior. Na sequência, as crianças ouviram novamente o áudio da gravação (atividade 6), com o propósito de marcar qual o envelope dinâmico correspondia ao som da gravação.

Aproveitando as sugestões dos próprios participantes, a apropriação de símbolos para notação contribuiu para contextualizar e apresentar possibilidades de como grafar os sons que os alunos gravaram. As atividades 5, 6, 7 e 8 já contextualizam a atividade 12 (*The Microwave popcorn*), fornecendo algumas ideias para a compreensão da notação não convencional nas atividades futuras. Os mesmos recursos utilizados na aplicação da atividade anterior também foram necessários para o seu desenvolvimento. Observou-se que todos os alunos participaram ativamente, seguindo regras da dinâmica e interagindo durante todo o desenrolar da atividade.

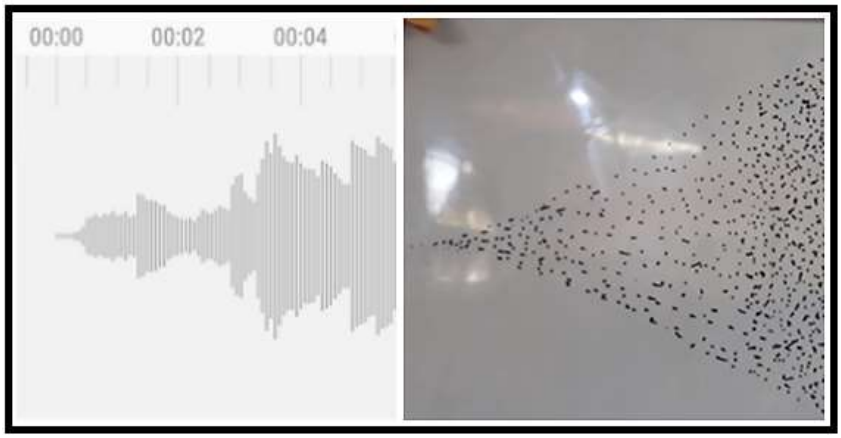
Ao analisar os materiais colhidos, foi possível constar que mais de 90% dos alunos compreenderam a proposta, apresentando um considerável nível de retenção

por parte dos participantes. Para estabelecer um parâmetro de como era o nível de compreensão do aluno e como está, desde o primeiro encontro até aqui, vale ressaltar que o nível de concentração aumentou, a capacidade de escuta por mais de 3 minutos melhorou e o detalhamento na descrição do que se escuta aumentou significativamente. Em relação ao nível de concentração dos alunos, na perspectiva de Henri Wallon, é possível comprovar que:

> A maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição, que tornam possível uma acomodação perceptiva e mental e a inibição da atividade motora, possibilita que a criança permaneça concentrada em uma ação por mais tempo do que conseguia no período anterior (AMARAL, 2012, p. 52).

Para o processo de apreciação musical, é muito importante que a criança passe por uma etapa de inserção ao contexto da escuta, que permita que ela compreenda a importância da concentração, mesmo que por um curto período, pois cada etapa é uma questão de conquista que vai se consolidando com o desenvolvimento do aluno mediante os desafios a que ele é submetido no transcurso da musicalização.

Figura 87 – Atividade 8: comparação do envelope dinâmico e notação.

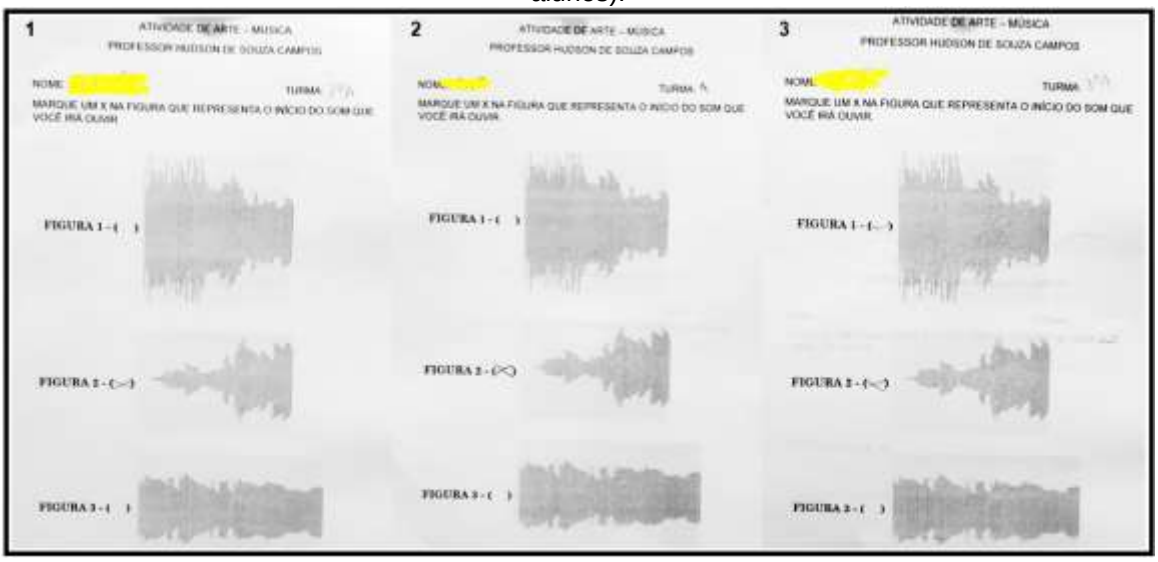


Fonte: registrada durante o 4º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto ao recorte apresentado na figura 87, é possível notar a proximidade no envelope dinâmico com a notação pontilhada tratada nas atividades anteriores, na lousa. Após terem executado essa notação, durante a atividade passada, os alunos já estavam familiarizados com a concepção de som inicialmente fraco, partindo para o crescendo e finalizando com decrescendo. Assim, facilitou-se a efetivação dessa atividade em questão.

O *print* do envelope dinâmico, gerado no espectro do aplicativo utilizado para gravação, foi impresso com o propósito de ferramenta pedagógica. Ele continha alternativas que os alunos pudessem escolher e marcar uma opção para o envelope compatível com o som da gravação (figura 88). No caso dessa atividade, a prioridade foi a percepção das três fases da existência de um som: começo, meio e fim.

Figura 88 – Atividade 8: ataque do som visto por meio do envelope dinâmico (própria gravação dos alunos).



Fonte: registrada durante o 4º encontro da intervenção prática em sala de aula.

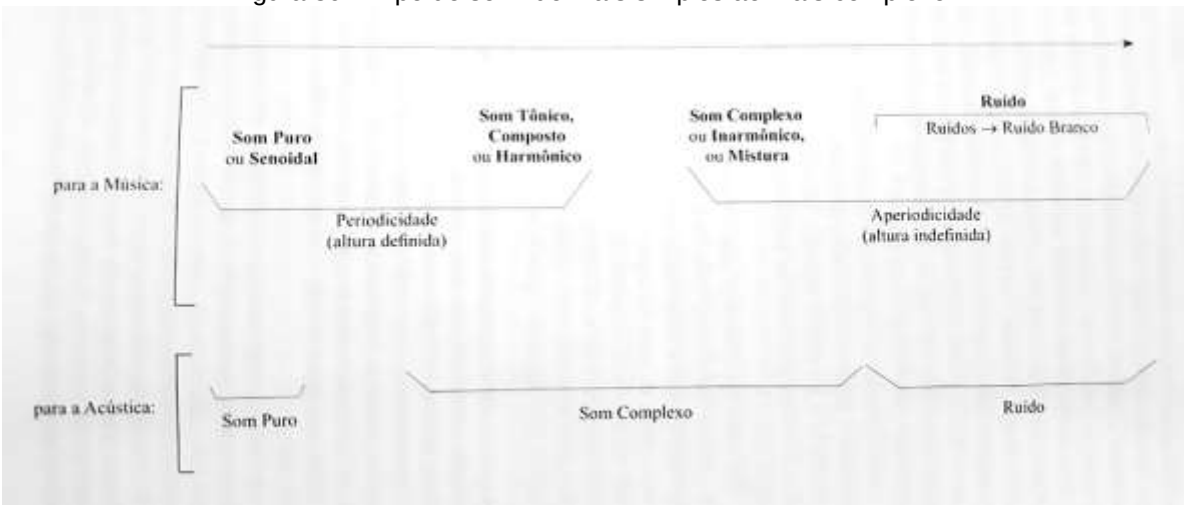
A maioria dos alunos acertou qual figura representou o início da gravação. Porém, alguns marcaram duas opções, demonstrando dúvidas no entendimento da proposta. Como a atividade era captar o nível de retenção dos participantes, não houve nenhuma intervenção a respeito das alternativas assinaladas. Assim, as atividades entregues foram colhidas do jeito como os participantes compreenderam.

Como os sons da chuva não resultam em uma altura definida, o que interessou à pesquisa, nessa atividade, foi a interação dos alunos com a captação em áudio da energia gerada pelos gestos em percutir um determinado material contra outro material (lápis de madeira com a parte de madeira da mesa), resultando em sons que remetem aos sons da chuva (ruído brando). Menezes (2003, p. 24) observa a respeito dos objetos que vibram de maneira aperiódica:

> Objetos que vibram de maneira não periódica ou simplesmente aperiódica, sem nenhum modelo definido e regular de repetição, possuem espectros inarmônicos e geram sons indefinidos em altura, sem poderem ser associados a uma determinada nota musical (MENEZES, 2003, p. 24).

Lembre-se de que o som está sendo tratado como um fenômeno, priorizando a experiência de concretização de um determinado evento sonoro, portanto ainda não há foco em alturas definidas. Com relação à vibração periódica e aperiódica, optou-se por extrair um recorte de Menezes (2003, p. 28), como apresentado na figura 89, em que o autor fornece elucidações que compreendem os sons em duas concepções: para a música e para a acústica.

Figura 89 – Tipo de som: do mais simples ao mais complexo.



Fonte: MENEZES, 2003, p. 28.

Para a música contemporânea, tanto os sons de altura definida e altura indefinida são materiais importantes no processo de composição. Neles, pode-se conferir e compreender a relação que se estabelece entre os sons de altura definida (periodicidade) e altura indefinida (aperiodicidade) e as possibilidades de sons que se comportam em cada perfil, ampliando a forma de abordagem para o assunto relacionado ao som na musicalização.

Em se tratando de apreciação desse tipo de repertório, a contextualização desses sons valida as ações do educador perante seus alunos. Todavia, são assuntos não tão simples de serem abordados, principalmente com crianças. Não é o caso de expor definições ou conteúdos complexos aos alunos, mas expô-los aos eventos sonoros para que possam conviver e habituar-se com esse tipo de escuta.

7.5 5º Encontro.

Nesse encontro, foram aplicadas duas atividades: atividade 9 – a flauta de êmbolo; e atividade 10 – brincando com o som no parquinho. Nas duas atividades, a

flauta de êmbolo se fez presente como recurso pedagógico. A realização desse encontro se deu no dia 23 de junho, com um número de 38 participantes, de acordo com o controle de faltas e presenças, apresentado na figura 90.

Figura 90 – Controle de participação (5º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	21	1	0
3º ANO B	17	4	1

Fonte: dados coletados em aula.

7.5.1 Atividade 9 – A flauta de êmbolo.

Durante a realização dessa atividade, os conteúdos específicos trabalhados foram glissando, altura, percepção e notação, com objetivos específicos de ouvir e de discriminar, de modo lúdico, as fontes sonoras (sons produzidos por instrumentos musicais). Ademais, procurou-se verificar semelhanças e contrastes sonoros (altura, sons graves e agudos), percepção de duração (sons longos e curtos), além de contextualizar timbre (características dos sons) e de compreender intensidade (sons fortes e suaves). Por fim, exploraram-se diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons com partituras criativas).

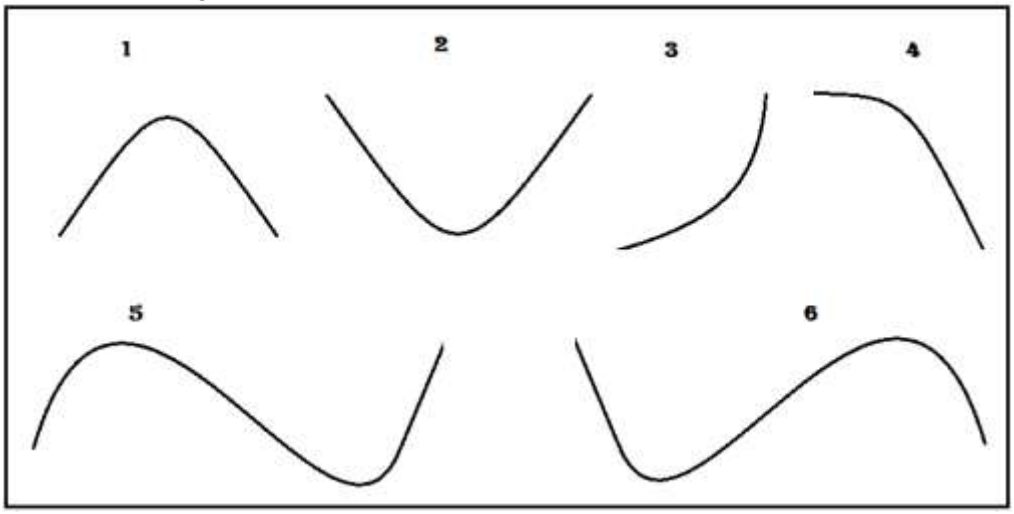
A flauta de êmbolo é um recurso pedagógico eficaz nas aulas de música. Apesar do caráter cômico, ela é uma das possibilidades para ser aplicada na musicalização, pela facilidade em exemplificar os planos de alturas por meio do glissando (ascendente e descendente). Quando executada, gera muitas gargalhadas entre os alunos, mas desperta bastante curiosidade e contribui na tratativa dos sons cantados. Nos primeiros toques, os risos tomaram conta da sala de aula, uma vez que as crianças acharam engraçados os sons dos glissandos. Os risos foram inevitáveis no primeiro instante da atividade; depois, os participantes foram se familiarizando com as execuções. Logo, os risos amenizaram-se.

Como parte do primeiro momento dessa atividade, apresentou-se a flauta de êmbolo para as turmas, tratando os glissandos como forma de exemplificações de alto e baixo. Para tanto, foram executados vários contornos melódicos (ascendentes, descendentes, sons repetidos na mesma altura). Também se propôs um jogo de

imitação do movimento, em que os alunos levantavam e sentavam conforme a execução.

No segundo momento, realizou-se um jogo de memória, a partir de 6 linhas desenhadas na lousa, conforme o exemplo da figura 91. Após a execução na flauta de êmbolo, os alunos se manifestaram a respeito de qual movimento foi executado (exemplo: 3 ou 6, assim por diante).

Figura 91 – Glissandos executados na flauta de êmbolo.



Fonte: imagem de própria autoria.

Quanto ao terceiro momento, o interesse foi mostrar um vídeo da obra *Snowforms* (1983)[39], composta por R. Murray Schafer (2016a). Conforme o planejado, a proposta utilizou o vídeo da obra para ajudar na contextualização dos glissandos, preparando as crianças para o quarto momento da atividade, em que a proposta era grafar o caminho do som conforme a execução da flauta de êmbolo e, a partir dessas linhas direcionais, fazer desenhos de uma determinada paisagem (montanhas, estradas etc.). A notação que eles criaram foi colhida para análise.

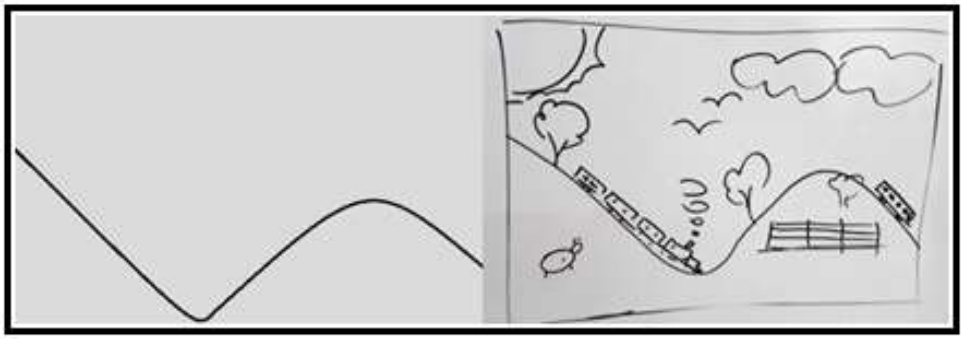
Notou-se que as turmas participaram ativamente durante a realização da atividade, demonstrando capacidade em seguir regras da dinâmica. A flauta de êmbolo, a caixa de som e o *notebook* foram recursos didáticos fundamentais para a realização da atividade. Quando a utilização da flauta de êmbolo, somente o professor que executou os glissandos. Esse combinado foi esclarecido antes do início da atividade, pois havia somente uma unidade do instrumento – mesmo assim, os alunos

[39] Essa obra “sugere a continuidade que caracteriza a paisagem hibernal ártica. Schafer utiliza-se de notação gráfica – traços brancos em fundo azul – para sugerir os movimentos da neve” (FONTERRADA, 2004a, p. 77).

queriam pegar e soprar. Considerando que a curiosidade faz parte do processo de aprendizagem, ao querer pegar a flauta de êmbolo para executar, os alunos não quebraram a regra, pois não chegaram a pegar, de fato. Esse desejo foi compreendido com um bom sinal de interesse por parte dos envolvidos no processo. Não há problemas quando a criança demostra vontade de manipular um objeto utilizado na aula de música, visto que a criança compreende o objeto/instrumento como sendo divertido e atrativo para ela.

No caso, a proposta de atividade não teve foco no intervalo medido por tom e semitom, mas no despertar da percepção dos alunos para o plano de alturas por meio do glissando. A flauta de êmbolo é uma fonte sonora manipulável e controlável, de maneira que o executante pode direcionar qual altura quer que soe, emitindo sons periódicos (altura definida). Pôde-se compreender, nas atividades anteriores, as diferenças entres os parâmetros intensidade e altura. Mesmo assim, nessa nona aplicação, o foco direcionou para o parâmetro altura. Após as tratativas e as contextualizações, seguiu-se para os registros dos alunos. Na figura 92, está uma orientação de como os alunos poderiam construir uma paisagem a partir das linhas do glissando. Essa orientação foi desenhada na lousa, para que todos os participantes pudessem ter uma ideia básica da dinâmica proposta.

Figura 92 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo.



Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

É importante destacar que o movimento ascendente e descendente está fixado do grave ao agudo (ascendente) ou do agudo ao grave (descendente). Parte-se da acústica natural, com o uso da voz. “A voz é o instrumento musical nato do ser humano, mas nem sempre os professores de música a utilizam em todo seu potencial” (ZAGONEL, 2012, p. 18). Nesse sentido, procurou-se apropriar da voz para emitir

sons, observando sempre a possibilidade real da emissão, uma vez que nem sempre é possível emitir sons com a voz, justamente pela complexidade do som percebido.

A seguir, estão elencadas perguntas efetuadas aos alunos. Elas foram realizadas verbalmente. As perguntas foram respondidas a partir dos questionamentos que se estabeleceram por meio de uma discussão a respeito dos assuntos abordados até então.

1- Existe diferença entre a flauta de êmbolo e a taça?

Aluna: – Não tem diferença, professor. Os dois fazem barulhos.

Aluno: – Tem diferença sim! Um é de madeira e o outro é de vidro.

Aluno: – Um você sopra e o outro você bate. Por isso tem diferença.

Aluno: – Professor, na “flautinha”, você pode subir e descer o som. Na taça, você não consegue fazer isso.

Aluna: – Na flauta dá “pra segurar” o som. Na taça não dá!

2- Os dois são instrumentos musicais?

Aluno: – São! Os dois fazem som!

Aluna: – Não sei se a flauta é um instrumento. Ela parece ser um brinquedo.

Aluna: – Acho que a taça não é um instrumento. Ela não foi construída para alguém tocar. Ela serve “pra gente” beber alguma coisa.

3- Os dois produzem som?

Aluna: – Sim! Só que a flauta você sopra, e a taça você bate com esse ferrinho aí.

Aluna: – Os dois fazem som sim. Eu gosto mais do som da flauta.

Aluno: – Professor, uma coisa que eu percebi é que você tem que mexer a mão “pra” fazer som nos dois. Na taça você bate com essa varetinha e na “flautinha” você tem que mexer essa “perninha” dela “pra” subir e descer o som.

4- De qual dos dois é possível manipular a altura?

Aluno: – A taça! Se você bater mais forte ela vai fazer um som bem alto. Mas pode quebrar, né?

Aluna: – Professor, acho que é só na flauta. Quando você movimenta essa vareta dela, o som pode subir e descer.

Aluna: – Na taça você não consegue fazer isso (ela solfeja um glissando ascendente).

Assim, os dados apresentados nas manifestações dos alunos conduzem às seguintes reflexões: alguns alunos relacionam a matéria das fontes sonoras com o som. No caso da primeira pergunta, o aluno se manifesta dizendo que existe diferença entre as fontes, pois um é de madeira e o outro é de vidro. Como já apresentado anteriormente, abordar a matéria é uma via para tratar de timbre. Outro ponto interessante é a forma de emissão sonora em cada fonte – “Um você sopra e o outro você bate. Por isso tem diferença!”. Esse tipo de observação, em que o aluno interage de maneira visual com a fonte sonora, é parte importante no processo de musicalização. Portanto, é significativo notar que o aluno se atentou para o detalhe da emissão. Compreender o princípio de emissão de cada instrumento (soprar, dedilhar, percutir, friccionar), uma vez que cada categoria de instrumentos pode variar, é ter uma percepção mais abrangente do que somente memorizar a aparência de um determinado instrumento (violino, saxofone, clarinete, violão, trompa, marimba, tímpano etc.).

Ao relatar que, “na ‘flautinha’, você pode subir e descer o som. Na taça você não consegue fazer isso”, o aluno demonstra que sua compreensão de altura está mais adiante do que o aluno que respondeu dizendo: “se você bater mais forte, ela vai fazer um som bem alto” (na terceira pergunta). Nota-se que o segundo aluno ainda relaciona altura com a intensidade do som. Isso se deve ao fato de que é comum as pessoas dizerem que um determinado som está alto, quando o que elas realmente querem dizer é que o som está forte. Tratando de manipular a altura, tanto na flauta quanto na taça, os participantes compreenderam que somente na flauta é possível controlar esse parâmetro do som, uma vez que foi apresentada uma opção em que a taça era percutida com a haste de ferro. No entanto, existe a possibilidade de manipular altura produzindo som na taça. Ao friccionar o dedo na borda da taça e ir acrescentando ou retirando água, o som pode subir ou descer, diferentemente de como acontece quando somente é percutida.

Apresentam-se, na figura 93, as duas possibilidades de emitir sons com a taça: 1 – friccionando o dedo na borda; 2 – percutindo com uma “baqueta”. Existem compositores que se apropriam dessa forma de emitir som com uma taça com água já em uma determinada nota (altura definida).

Figura 93 – Possibilidades de emitir sons com a taça.

Fonte: fotografia de própria autoria.

A respeito do glissando, uma aluna observa fazendo o seguinte comentário: “na taça, você não consegue fazer isso” (ela solfeja um glissando ascendente). O que realmente não é possível, mesmo com o uso da água para alterar a altura. Na flauta de êmbolo, pode-se produzir glissandos com velocidades diferentes, pois um mesmo glissando ascendente pode ser rápido, quanto lento. Quanto ao comentário da aluna na primeira pergunta, ela diz que, na flauta, dá “pra segurar” o som; já na taça não dá! Logo, há uma percepção da duração do som, sobre como é possível sustentar o som na flauta de êmbolo com o ar, diferentemente da taça, em que a sustentação do som é mínima, se percutida. Entretanto, é possível produzir som com maior duração na taça se friccionar o dedo na borda, fazendo-a vibrar.

A respeito de os dois objetos serem instrumentos musicais, o aluno compreendeu que sim, pois “os dois fazem som”. Ao contrário da compreensão da outra colega que interveio – “acho que a taça não é um instrumento. Ela não foi construída para alguém tocar. Ela serve “pra gente” beber alguma coisa” –, pode-se averiguar que há uma maior profundidade de compreensão nessa segunda resposta, pois trata de considerar a finalidade de construção e o uso do objeto.

Como bem observa Schafer (2011b), a respeito das intencionalidades de um compositor, se ele utilizar uma taça em sua obra, apropriando-se do material sonoro gerado por essa fonte, então, nesse caso, esse material sonoro é transformado em música. Essa pesquisa compreende que a taça nunca vai deixar de ser taça, ou seja, não será um instrumento musical, mas ela sempre será uma fonte sonora em potencial.

Conduzindo os alunos para a produção de traços mediante a escuta dos sons emitidos na flauta de êmbolo, foram executados seis movimentos de glissando para a realização da atividade. Antes de traçarem as linhas que escutaram, foi preciso que as crianças percebessem atentamente cada glissando. Notou-se que alguns alunos visualizaram o movimento da haste de controle da flauta e respondiam mediante o gesto, ou seja, não houve percepção do som, mas a visualidade da haste. A figura 94 apresenta o momento de execução dos glissandos. A estratégia foi virar de costas para a turma, impedindo a visualização do momento de execução. Logo, a percepção dos alunos aconteceu somente pelo sonoro, e não pelo visual, o que gerou maior dificuldade para alguns alunos. Com várias repetições, eles puderam compreender o que estavam ouvindo e passaram a perceber com maior exatidão cada execução.

Figura 94 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo.

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Conforme apresentado na figura 95, estão as 6 linhas desenhadas na lousa das quais as execuções dos glissandos obedeceram aos movimentos. Procurou-se explorar movimentos variados, porém sem tornar complexa a proposta, sempre considerando a faixa etária e a progressão de compreensão das turmas envolvidas. A execução de cada glissando aconteceu compassadamente, dando condição para a criança ouvir, processar e registrar no caderno o traço compatível ao movimento efetuado.

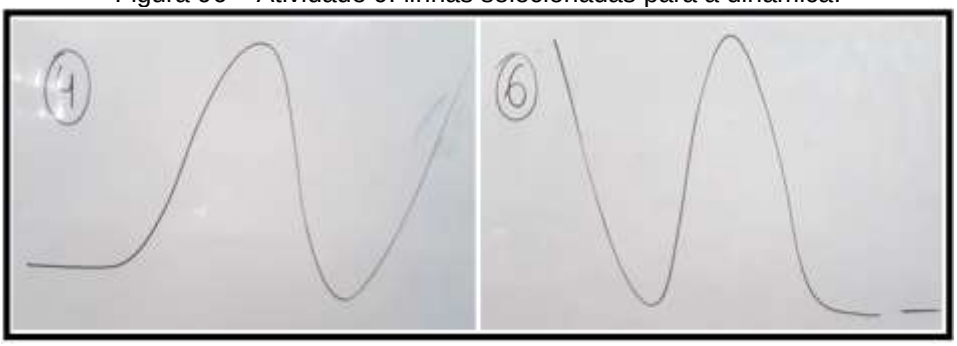
Figura 95 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo.

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A partir das linhas apresentadas na figura 95, foram selecionadas duas para serem executadas e registradas no caderno pelos alunos (como consta na figura 96). Após efetuarem os registros de cada execução, os participantes desenharam paisagens, aproveitando os traços registrados por meio da percepção dos glissandos.

Nas junções das duas linhas, as possibilidades de desenhos poderiam variar de acordo com o que cada aluno percebeu no momento de execução. Pelo fato de terem que criar uma imagem a partir de linhas dos glissandos percebidos, os registros foram construídos como sendo desenhos com interferência. Originalmente, no entanto, não foi essa a proposta, pois os alunos não receberam uma folha de papel contendo imagens com traços prontos, mas com o que eles perceberam a partir dos glissandos emitidos. Notadamente, suas execuções estavam diretamente relacionadas com as duas linhas. Nesse sentido, trata-se mais de uma execução com interferência do que um desenho com interferência.

Figura 96 – Atividade 9: linhas selecionadas para a dinâmica.



Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Após a execução, os alunos escreveram o movimento no papel e iniciaram seus desenhos com temas de paisagens. A figura 97 apresenta o desenho de uma aluna, em que ela usou a linha 4 para construir montanhas, não registrando a linha 6. Inclusive, ela acrescenta elementos de escolha livre para compor seu desenho. Verifica-se, ao analisar o traço principal, que a aluna não compreendeu o início do glissando, já grafando uma ascendência desde o ponto inicial.

Figura 97 – Desenho da aluna (a partir da percepção da linha).

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A linha é um assunto pertencente aos conteúdos das artes visuais. A pesquisa se apropria dela para registrar, de forma visual, o trajeto do som por meio do parâmetro altura – seu ponto inicial, percurso e final.

Kandinsky, que introduziu a abstração no campo das artes visuais, observa a respeito da linha: “tal como o ponto, a linha é empregue noutras artes para além da pintura. O carácter da linha encontra uma transposição mais ou menos precisa na linguagem de outras artes” (KANDINSKY, 1997, p. 96). Analisando os desenhos dos alunos, focando nas imagens como um todo, não se trata de abstração, pois representam de forma figurativa uma paisagem montanhosa – o que existe, de fato, no mundo real e visível. Evidencia-se Kandinsky pela relação com a música em sua arte. O uso de linhas trata de representar, de forma abstrata, as energias sonoras.

No caso dos registros dos alunos, a linha está diretamente relacionada com o movimento melódico, com base na escuta e em suas respectivas percepções com relação ao som executado na flauta de êmbolo, uma abstração entre o audível e o

visível. Por isso, o foco é analisar a linha traçada, e não o desenho de um ponto de vista estético.

O processo de escuta foi novamente estimulado nesta atividade, pois era preciso um certo nível de concentração para realização da dinâmica: escutar, processar e registrar. O mesmo processo se estabelece na transcrição de uma música, ao ouvi-la e transcrevê-la para partitura com a notação musical. Músicos de *jazz* costumam ser habilidosos em fazer essa prática, e não somente eles, mas todos os músicos que têm esse tipo de prática. Citam-se os músicos de *jazz*, porque costumam transcrever improvisos de outros músicos. Pelo fato de ser improviso, não há uma partitura originária do que foi tocado pelo improvisador, portanto, entra a prática de transcrever improvisos, o que não é simples de ser feito.

Mesmo nessa atividade, na qual os alunos estão em contato com os conteúdos musicais de uma forma lúdica, não quer dizer que não haja o compromisso com o fazer musical. O propósito é musicalizar alunos, logo, o interesse deve ser sempre o fazer musical. O pensamento na prática musical não pode ser descartado em nenhum momento. Desde os primeiros instantes da musicalização, os alunos precisam ser estimulados para a escuta ativa.

Entre os desafios de estimular o aluno para a percepção do som, um dos mais complexos é o da compreensão de altura. Tocar uma nota grave (Dó2) e uma aguda (Dó5), por exemplo, e pedir para os participantes dizerem qual é grave e qual é aguda pode ser um exercício válido por algum tempo. No entanto, tal distância deve ser encurtada. Assim, esse encurtamento entre um som e outro tende a se tornar desafiador para o aluno, pois intervalos mais próximos são mais difíceis de serem percebidos – qual é mais alto e qual é mais baixo.

Portanto, as atividades de percepção das alturas requerem uma regularidade e um tempo de prática. Das complexidades ditas anteriormente, o que se entende é que, entre um ouvido e outro de uma mesma pessoa, pode haver uma certa variação da sensação da altura. Nesse sentido, Menezes (2003, p. 99) fornece uma importante contribuição acerca da percepção da altura.

> A percepção da altura é algo que se dá no sujeito e de forma essencialmente da mesma forma ao mesmo estímulo ou sinal sonoro. E tal relatividade estende-se até mesmo aos nossos dois ouvidos: mesmo quando em um som puro de frequência e amplitude fixas é apresentado de modo alternado aos ouvidos esquerdo e direito de uma mesma pessoa, a sensação de altura em ambos os ouvidos pode variar em até meio-tom.

Relacionando a ludicidade da dinâmica aos desenhos realizados pelas crianças, é possível conferir que elas se mostraram entusiasmadas pelo desenho em si, mais do que pela escuta dos glissandos executados. Esse fato não influenciou negativamente nos resultados apresentados, mas ficou evidente no comportamento dos participantes, uma vez que eles pediam que se repetisse a execução de um glissando, pois o desenho não ficou “legal”. No entanto, é válido destacar que o interesse pela repetição do glissando, para ser percebido e depois traçado no papel, demonstra confiança mediante o desafio lançado: perceber e grafar a direção do glissando.

A seguir, apresentam-se algumas imagens das atividades realizadas pelos alunos. As figuras 98 e 99 fornecem mostras dos registros dos alunos. Elas serão analisadas separadamente, com grifos das linhas traçadas, conferindo a percepção do aluno mediante o desenho construído.

Figura 98 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo.

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Como observado anteriormente, com essa proposta, foi possível compreender que os alunos se manifestaram com maior interesse pela atividade quando foram direcionados para o desenho. As crianças se envolvem com maior empolgação e apresentam uma maior retenção com as confecções de desenhos. As cores e as possibilidades imagéticas estão muito afloradas nas intenções das crianças, em quase tudo que produzem. Não poderia ser diferente nas atividades de música. Contudo, essa abordagem é um caminho estratégico de inserção do aluno no universo sonoro, direcionando o participante sempre para a percepção auditiva e não para a visual.

O aproveitamento do desenho na aula de música não é um mero passatempo sem conexão musical, mas um suporte pedagógico no qual o educador pode se apoiar para extrair mais resultados dos integrantes.

Figura 99 – Atividade 9: movimento de glissando com a flauta de êmbolo.

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Para melhor investigação dos desenhos dos alunos, apresenta-se, na sequência, por meio das figuras 100, 101, 102 e 103, uma análise de como os alunos perceberam as execuções das linhas 4 e 6. Porém, antes de seguir para a análise separada, é preciso esclarecer que o desenho foi um meio para concretizar o glissando percebido durante a atividade, portanto, mais uma vez, não há interesse em julgar esteticamente as produções dos alunos. O interesse é averiguar se houve uma compreensão da direção dos glissandos executados na flauta de êmbolo. Para verificar a compreensão da escuta em cada desenho, investiga-se a presença das duas linhas dispostas anteriormente (linhas 4 e 6), observando e analisando o início, percurso e fim de cada traço. Cada desenho é recortado com objetivo de investigação das linhas registradas, sem foco nas cores ou em outros elementos que compõem a paisagem. Todavia, não é interesse também ignorar a produção do aluno no que diz respeito ao seu envolvimento na proposta por meio do desenho.

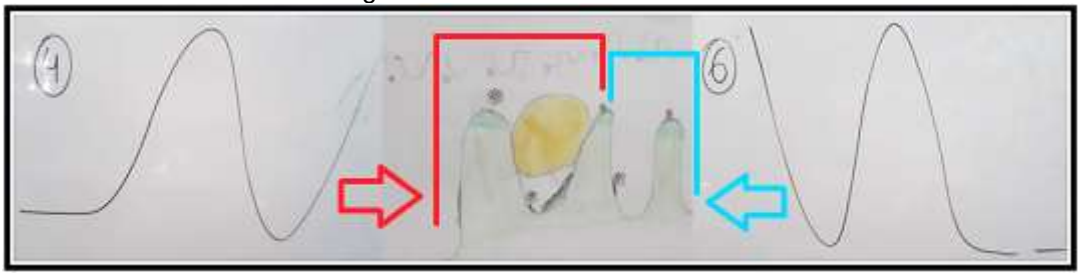
Para maior elucidação a respeito das linhas analisadas, a cor vermelha indicará o registro da linha 4; já a cor azul dará indicação da linha 6.

Figura 100 – Recorte analisado 1.

Fonte: montagem de própria autoria.

Analisando a figura 100, é possível observar que o movimento das linhas 4 e 6 foram grafados corretamente. Porém, na linha 6, o aluno acrescentou mais um movimento ascendente e descendente.

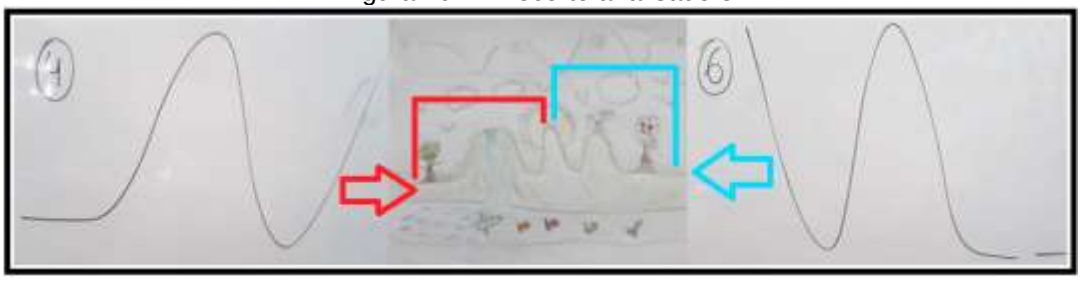
Figura 101 – Recorte analisado 2.



Fonte: montagem de própria autoria.

O registro na figura 101 deixa claro que o aluno compreendeu os dois movimentos executados, com exceção do início e final de ambas as linhas. Na linha 4, o aluno traçou a linha com início ascendente de maneira extremamente inclinada. Na linha 6, não se registrou o tracejado do final.

Figura 102 – Recorte analisado 3.



Fonte: montagem de própria autoria.

Referindo-se ao desenho destacado na figura 102, é possível notar uma exatidão das linhas grafadas, principalmente pela percepção do início e final. O início prolongado da linha 4 foi percebido e registrado. O final da linha 6 também foi registrado com maior proximidade, se comparado aos registros anteriores.

Figura 103 – Recorte analisado 4.

Fonte: montagem de própria autoria.

A figura 103 apresenta, em sua análise, o desenho que também contém linhas grafadas com exatidão. O aluno compreendeu, por meio da percepção do glissando emitido, cada instante da execução. Verificam-se o início e o final dos traços com prolongamento, igual ao das duas linhas 4 e 6.

Os dados coletados e analisados conduzem-nos à seguinte reflexão: a percepção dos sons, ampliando a concentração, a escuta ativa e o uso do desenho como uma forma de externar aquilo que escutou, é aproveitar as potencialidades da criança para que ela possa explorar sua própria criatividade e acessar o mundo dos eventos sonoros de maneira lúdica, estimulando imaginação do que é visível e a apreciação do que é invisível (imagem e som).

7.5.2 Atividade 10 – Brincando com o som no parquinho.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, foram trabalhados os seguintes conteúdos específicos: brincando com som, altura, glissando descendente e concretização do glissando. Os objetivos específicos foram: ouvir e discriminar, de modo lúdico, fontes sonoras (sons produzidos pelo corpo, por animais, objetos sonoros e instrumentos musicais), haja vista semelhanças e contrastes sonoros e altura (sons graves e agudos).

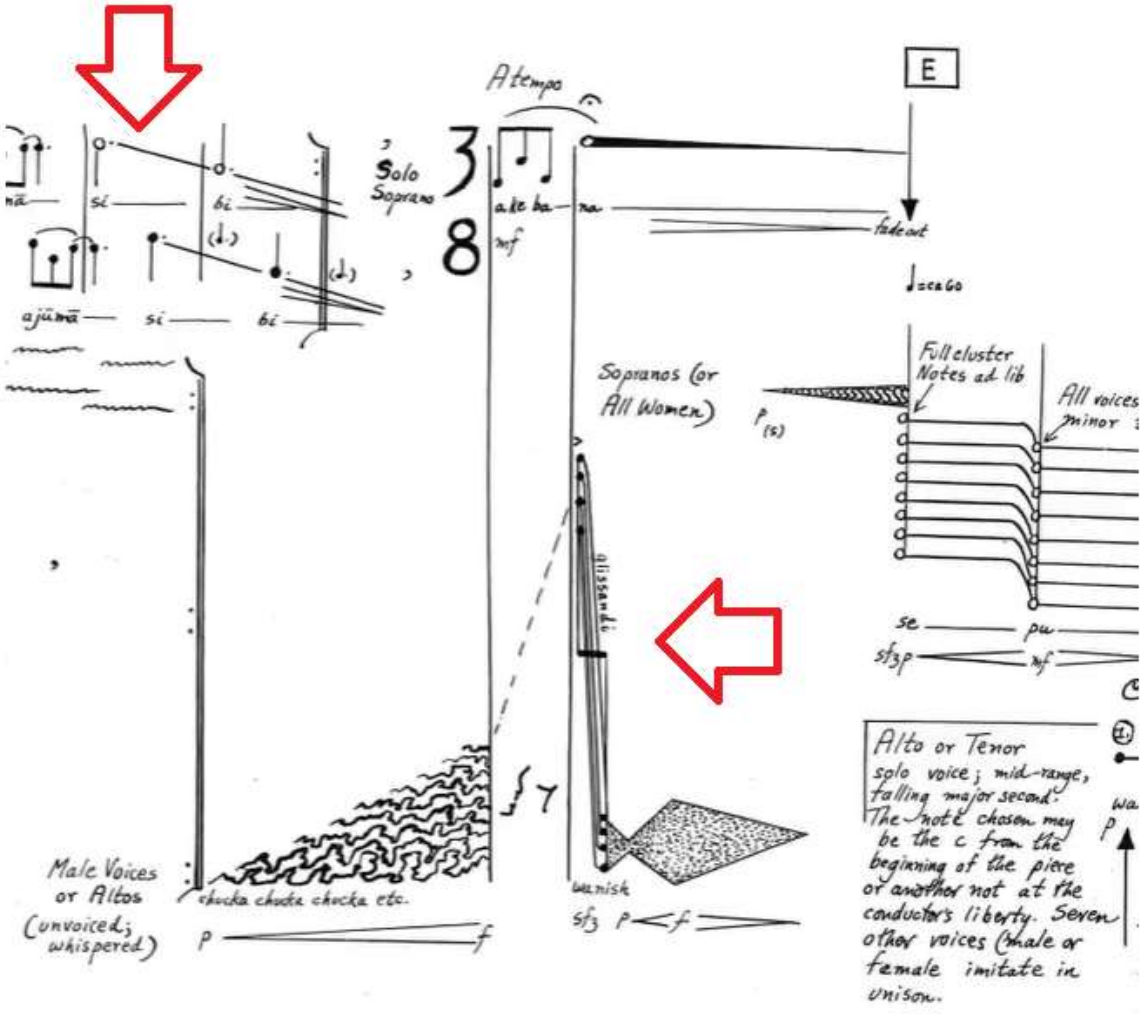
Cada turma foi conduzida até o local do parque recreativo da escola. Antes de entrar no local, os alunos foram contextualizados a respeito do glissando no escorregador. A contextualização compreendia em relembrar regras estabelecidas ainda em sala de aula. Também se procurou visualizar o escorredor de uma forma diferente de como eles vivenciam quando simplesmente estão brincando. No caso dessa atividade, o escorregador é parte integrante da dinâmica, e o movimento de subida e descida deve ser compreendido como um gesto, principalmente o movimento de descida, que foi o maior interesse nessa proposta.

Direcionados para a execução, os participantes foram organizados formando uma fila única: cada aluno desceu o escorregador ouvindo a execução da flauta de êmbolo com glissando descendente. Como observa Gainza (1988, p. 96), “o espírito pedagógico é curioso, criativo, inquieto”. Assim, a curiosidade de como seria criar uma dinâmica lúdica focada na compreensão de altura do som contribuiu para efetivar a ação prática com os alunos. O resultado alcançado com essa ação apontou para uma aprendizagem concreta. Afinal, consoante Swanwick (2003, p. 34), “de todas as artes, a música é a mais abstrata”. Portanto, conduzir os alunos para atividades em que eles podem concretizar o abstrato é um meio de tratar o ensino de forma integral, uma vez que o movimento de queda se tornou sensível à ação experimentada pelo corpo do aluno. A criança experimentou no corpo o deslizar que o efeito glissando causa no som. Conferiu-se que as turmas participaram com bastante entusiasmo durante a realização dessa atividade.

Nessa proposta, foi possível tratar da contextualização dos glissandos presentes nas obras apresentadas posteriormente (*Jungle Blues* e *Miniwanka*). Na música *Jungle Blues*, o trombonista e o trompetista executam glissandos, porém, na maioria, ascendentes e curtos. Já em *Miniwanka*, o coro executa glissandos

descendentes e mais longos. Na primeira música, tudo é improvisado, sem notação para a execução; mas na segunda música, já está totalmente indicado cada momento de execução das intenções do compositor. Na imagem em destaque, na figura 104, está o recorte de um excerto da segunda obra, para contribuir com o entendimento referente ao assunto abordado, apontando a notação adotada pelo compositor para indicação de glissando.

Figura 104 – Excerto de *Miniwanka*, de Murray Schafer.



Fonte: SCHAFER, 2016b.

Essa ação requereu o agendamento do parque recreativo, uma vez que as outras turmas utilizam o espaço. O uso do local ocorre mediante reserva agendada. Portanto, a escolha do horário também previa a não exposição dos alunos ao sol e a disponibilidade de um monitor da escola para acompanhar e auxiliar com a filmagem e as fotografias. A flauta de êmbolo e o escorregador foram recursos necessários na efetivação da dinâmica.

Figura 105 – Atividade 10: brincando com o som no parquinho.

Fonte: registrada durante o 5º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Uma das propostas da escola de tempo integral é a utilização de todos os espaços possíveis do ambiente escolar. Assim, a proposta procurou utilizar alguns espaços disponíveis que realmente foram úteis para a realização das dinâmicas. Pode-se concluir que a atividade desenvolvida no escorregador, como mostra a figura 105, gerou uma experiência um tanto inusitada aos alunos, mas com um nível de diversão, uma vez que não queriam voltar mais para a sala de aula. Mesmo ao retornar, foi possível verificar que os alunos se entregaram com maior interesse após a atividade, solfejando glissandos ascendentes ou descendentes a todo instante.

Notou-se uma interação entre os próprios alunos quando começaram a emitir glissandos com a voz ou o assobio. Puderam interagir entre eles mesmos, perguntando uns aos outros qual era a direção de um determinado glissando após solfejar. O que no começo era cômico e não apresentava sentido, no término provocou uma reação contrária, de aceitação e retenção. A ludicidade do exercício aplicado no parque pode aumentar a fluência do raciocínio dos alunos para o entendimento significativo do glissando. Até os alunos mais tímidos participaram com maior interesse, demonstrando um certo desbloqueio no envolvimento da atividade.

Mesmo ao subir os degraus da escada, até chegar ao topo do escorredor e descer, foi viável aplicar o glissando ascendente. Não como no momento da descida, mas, a cada degrau, subia o som emitido da flauta de êmbolo. Como indicado pela trajetória da seta amarela, na imagem da figura 106, verificam-se: 1 – ponto inicial; 2 – meio da escada; 3 – próximo ao topo; 4 – topo; 5 – preparando para descida; 6 – descida.

Figura 106 – Movimento de subida e descida no escorregador.

Fonte: montagem de própria autoria.

A dinâmica de subir e descer ouvindo o som gerou uma empolgação nos participantes, de maneira que, mesmo os mais desinteressados no momento, passaram a esperar com entusiasmo a vez de participar. Assim, a presente dinâmica no escorregador do parquinho possibilitou trabalhar o movimento corporal como uma forma de tratar o parâmetro altura, por meio do glissando, de maneira lúdica, promovendo uma proximidade entre o aluno e o conteúdo abordado. Essa abordagem se consolidou por um caminho mais divertido, como uma verdadeira brincadeira de criança.

> A criança demonstra muito prazer nas atividades musicais em que utilizamos o movimento. Além desse prazer, ela consegue uma maior consciência dos elementos musicais experimentando-os, primeiro, no seu corpo. É como se, realmente, ela ouvisse com o corpo. Mesmo com os adolescentes e adultos, o conhecimento musical torna-se muito mais consistente se, também, vivenciado pelo corpo e não somente pelo intelecto (ALMEIDA, 2009, p. 90).

Quanto ao glissando propriamente, ele também foi um disparador para estabelecer a iniciação à prática vocal com as crianças. Muitos alunos apresentam dificuldades em seguir combinados, quando o assunto é alguma prática que envolva a voz, pois muitos gritam, o que pode gerar um certo dano à voz.

> Cabe ao regente-educador, portanto, avaliar as condições vocais iniciais da criança, estar atento às suas dificuldades e criar estratégias para que todos alcancem um mesmo (ou aproximado) nível de execução e interpretação musical aliado à técnica vocal, de forma lúdica e em linguagem adequada às crianças (GABORIM-MOREIRA, 2015, p. 260).

A utilização do glissando para o trabalho vocal é embasada nos preceitos da autora, que fornece orientações a respeito das diferenças encontradas no processo de emissão vocal, tanto na voz falada, quanto na voz cantada.

> Contudo, cremos que o grande alvo a atingir com o uso do glissando seja a utilização da voz de cabeça, que, em geral, não é a voz mais utilizada para a fala e muitas vezes é negligenciada no canto infantojuvenil. Com o movimento ascendente em glissando, as crianças utilizam a voz e cabeça de maneira espontânea, ou seja, cantam naturalmente na região aguda, sem perceber o que estão realizando, pois estão envolvidas pela ludicidade. Com essa prática orientada, as crianças vão assimilando as diferenças entre a emissão vocal no registro grave e agudo, entre a voz falada e a voz cantada (GABORIM-MOREIRA, 2015, p. 301).

Evidencia-se que até o momento não há uma prática coral consolidada na escola. Mesmo que existam realizações de atividades que envolvam as crianças na prática coral, entretanto, elas são isoladas em datas comemorativas. Quando se trata de uma prática coral consolidada, compreende-se um cronograma de ensaios regulares semanalmente, com horários definidos e participações em eventos interno ou externo ao contexto escolar. Enfatiza-se o interesse por esse tipo de prática nas ações futuras com as turmas envolvidas nesse percurso.

Ainda a respeito dos glissandos, por ouvirem várias vezes, as crianças ficaram por alguns dias emitindo glissandos com a voz, sempre variando o início e o término – às vezes ascendente, outras descendentes e ascendentes. Esse comportamento mostrou um nível de retenção da abordagem, em que os alunos perpassaram por um processo por meio de brincadeira, mas absorvendo um importante recurso para compreensão de altura, que será fundamental para a futura prática de coro.

Ao retornar para a sala de aula, as turmas experimentaram mais uma dinâmica com comando sem voz, utilização de fitas, gestos corporais e solfejo de glissando com base na escuta, como apresentado na figura 107. Por meio da relação existente entre grave/agudo e o movimento corporal para cima e para baixo, possibilitou-se que a ação gestual fosse compreendida como uma forma de concretizar o som em seu parâmetro altura. A disposição dos participantes em pé e espalhados pela sala de aula contribuiu para o aumento do interesse pela movimentação corporal. Fazer aula em pé ou fora da organização comum diária (sentados na carteira enfileiradas) ainda é um desafio, pois os alunos tendem a correr pelo espaço ou a se perder no propósito da aula. Portanto, é preciso investir tempo no jogo de regras e combinados para que haja um maior aproveitamento da aula.

Figura 107 – Dinâmica com fitas e movimento corporal.

Fonte: fotografias e montagem de própria autoria.

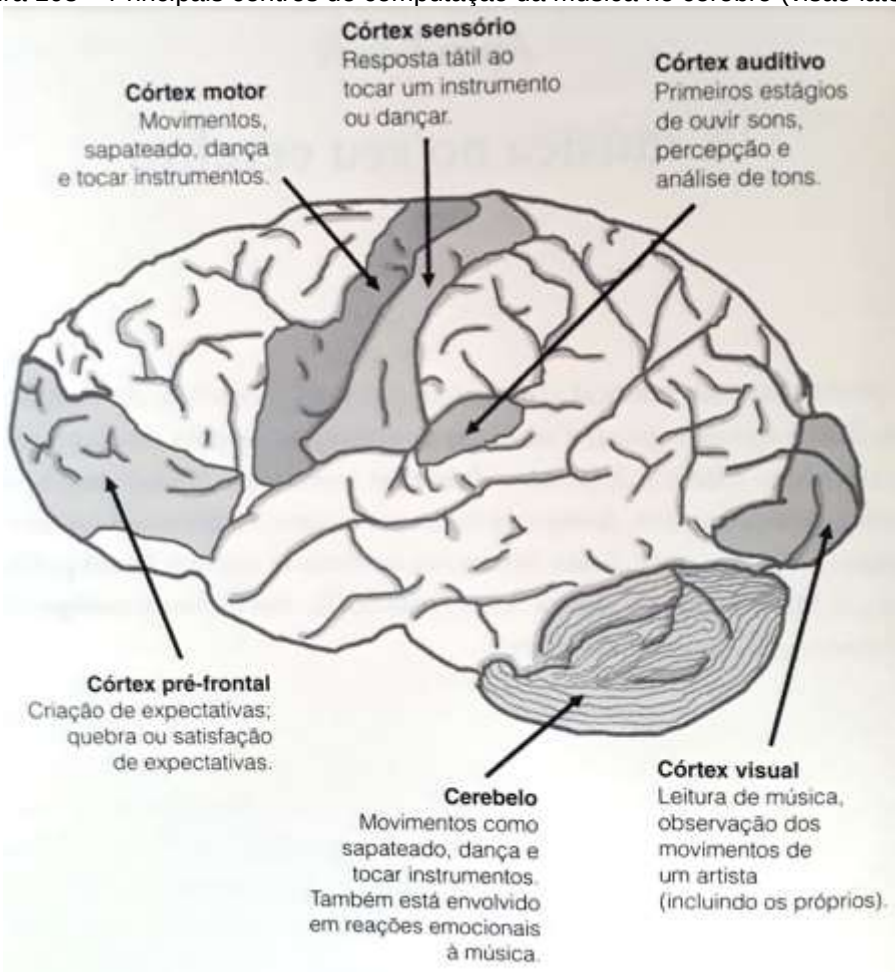
Quanto à percepção do glissando, à coordenação entre os movimentos corporais e à emissão vocal, pode-se notar que os alunos responderam com mais exatidão à identificação dos movimentos ascendente e descendente. Também foi possível notar que eles se moveram com maior interesse mediante o jogo proposto. Dessa forma, propiciaram-se estímulos aos movimentos corporais, uma vez que a dinâmica se manteve como uma brincadeira de escuta e gesto. Fomentou-se o movimento corporal na aula de música com direcionamento do corpo como o principal instrumento musical. A fluência perceptiva, tanto da escuta quanto do que é sentido corporalmente, potencializa a musicalidade do indivíduo.

O corpo é um todo musical; a musicalidade é distribuída por todo o corpo, mediante estímulos injetados nas aulas de música. Para melhor compreensão a esse respeito, é importante recorrer aos estudos de Daniel Levitin (2021), referentes à música e ao cérebro. O autor fornece fundamentações para o embasamento do interesse da pesquisa em aplicar dinâmicas que ativam o corpo durante as práticas desenvolvidas. Segundo Levitin (2021, p. 259), “o processamento musical distribui-se

por todo o cérebro”. Aqui se encontra uma valiosa afirmação da importância da educação musical e do valor da música na vida da criança e, principalmente, no âmbito escolar.

O autor ainda discorre a respeito dos principais centros de computação da música no cérebro. É possível verificar, na figura 108, extraída dos escritos do pesquisador, esses centros de computação da música.

Figura 108 – Principais centros de computação da música no cérebro (visão lateral).



Fonte: LEVITIN, 2021, p. 260.

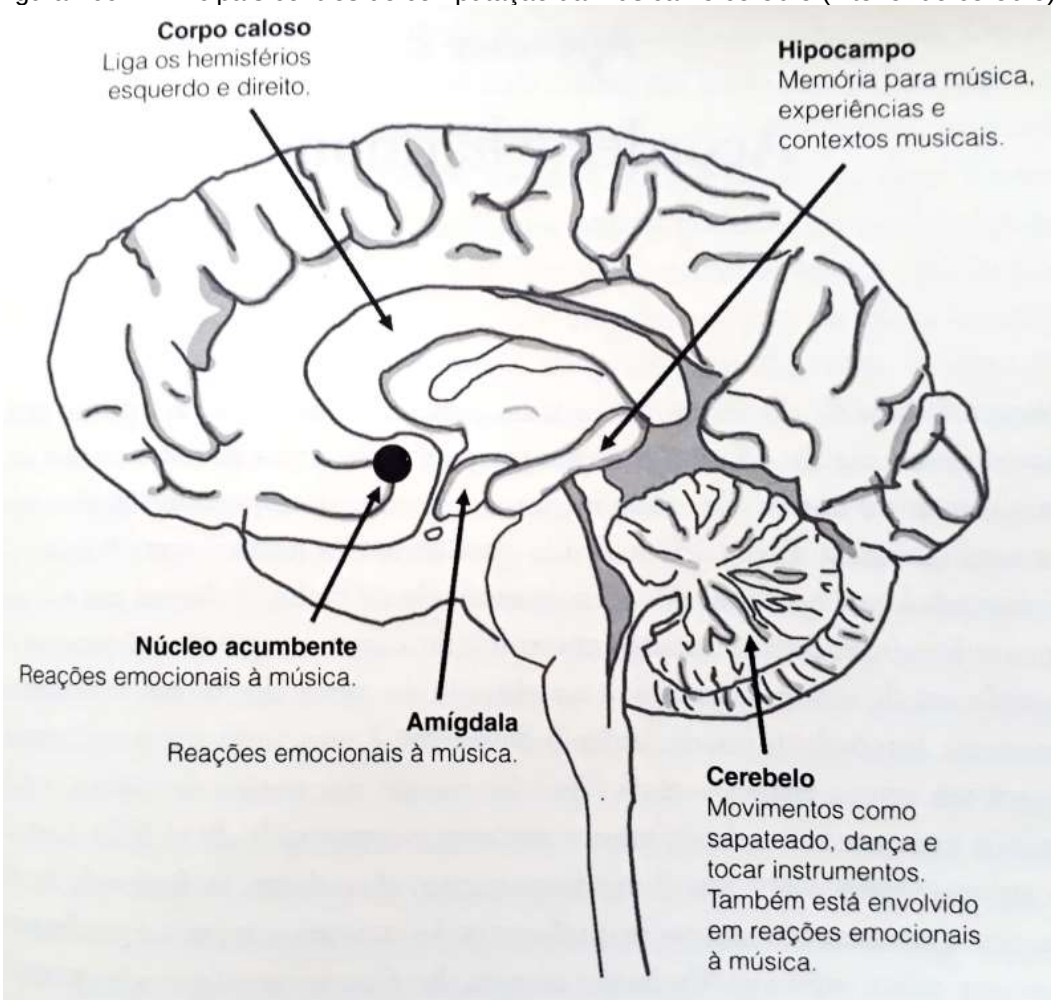
Conferindo a figura 108, é possível compreender a importância do fazer musical na vida do ser humano. As diversas áreas do cérebro são ativadas quando há movimentos, ouvem-se sons, lê-se música, tocam-se instrumentos etc. A atividade proposta trata o movimento corporal e a escuta de sons, logo, contribui para a plasticidade cerebral dos alunos. Por conseguinte, ampliam-se as capacidades cognitivas das crianças. Dessa forma, prova-se a importância do ensino de música com ênfase nas atividades lúdicas e na educação musical ativa.

Ainda a esse respeito, percebe-se que o córtex motor é estimulado mediante movimentos corporais. O autor apresenta o sapateado, a dança e o tocar instrumentos como forma de ativação dessa área do cérebro. A execução de um instrumento exige muito do corpo do músico, não apenas dos dedos de quem dedilha, mas de toda a estrutura corporal. Por isso, o sentir é completo quando o corpo todo é ativado no processo.

Da educação musical ativa, é comprovado que ela possibilita a inserção do aluno como um todo no processo de musicalização, sem manter o envolvido em condição passiva durante as atividades propostas. Nota-se que muitos exercícios precisam de mais tempo para serem explorados com maiores detalhamentos. Muitas vezes, o tempo disponível ocorre como um empecilho na aplicação. É um ponto de partida que precisa de continuidade e constância, para que haja maior potencialidade da ampliação de compreensão e retenção.

Dando continuidade em Levitin (2021), a figura anterior mostrou o cérebro em uma visão lateral. Na figura 109, o cérebro está repartido ao meio. Portanto o que se visualiza é a área interna dele.

Figura 109 – Principais centros de computação da música no cérebro (interior do cérebro).



Fonte: LEVITIN, 2021, p. 261.

Na imagem de Daniel Levitin, apresentada na figura 109, é possível verificar que o hipocampo é uma área do cérebro em que são ativadas a memória para música e as experiências. Escutar o glissando e depois ter que traçar uma linha no papel indicando qual foi o movimento do som é um processo de memorização, em um nível menos complexo. Há, de certa maneira, seu grau de importância para o estímulo de memorização. O desenvolvimento acontece a partir de pequenos motivos percebidos na apreciação, que vai se ampliando cada vez mais no decorrer da musicalização.

Por fim, acrescenta-se que o espaço externo utilizado para a dinâmica tornou-se parte integrante da sala de aula. Ou seja, o parque recreativo foi transformado em sala de aula. Ao olhar da criança envolvida, ela estava em um momento de atividade descontraída. Todavia, ao olhar do educador, a abordagem pedagógica para a aprendizagem não deixou de ter um foco. Conclui-se que o inusitado gerou uma nova experiência, tanto no aluno participante quanto no educador.

7.6 6º Encontro.

Esse encontro, realizado no dia 28 de junho, contou com a participação de 42 alunos. De acordo com os dados disponíveis na figura 110, é possível comprovar a quantidade de presentes e ausentes no dia da aplicação. Como já observado anteriormente, aplicou-se somente uma atividade: 11 – *Jungle Blues* (preparação para música contemporânea). Abordou-se, por meio dela, o gênero musical *jazz* e a preparação para música contemporânea com conteúdos específicos. Em seus objetivos específicos, estão: apreciar música, registrar os sons por meio de desenhos e conhecer sons de instrumentos musicais.

Figura 110 – Controle de participação (6º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	21	1	0
3º ANO B	21	0	1

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

7.6.1 Atividade 11 – *Jungle Blues* (preparação para a música contemporânea).

Como nos próximos encontros, será usada a música contemporânea para desenvolver atividades relacionadas à apreciação musical e aos sons complexos. A música *Jungle Blues* será utilizada como um momento de preparação para as atividades posteriores. Entretanto, antes de seguir adiante, é preciso tratar do que realmente significa o termo música contemporânea.

> Esse termo pode gerar diferentes formas de entendimento por ser muito genérico e, na verdade, leva a pensar que toda e qualquer música feita nos dias atuais pode ser considerada contemporânea. No entanto, nos meios acadêmicos, ao se usar a expressão Música Contemporânea, pensa-se em um tipo específico de criação musical, uma estética musical que teve seu nascimento no início do século XX e que provocou diversas mudanças, inclusive, na concepção e nas definições mais intrínsecas do que seja a arte dos sons. Ela colocou em questão vários aspectos já consagrados e tidos como definitivos da música. Os resultados musicais se tornam, desta maneira, bastante diferentes daquilo que se produzia até final do século XIX. Por isso, antes de mais nada, é importante que o ouvinte que se dispõe a ouvir Música Contemporânea se desprenda de seus paradigmas antigos e abra suas percepções para entender e apreender outras formas de expressão musical (ZAGONEL, 2007, p. 1-2).

No decorrer do século XX, alguns elementos foram sofrendo transformações, expandindo as possibilidades de criação musical; entre eles, a concepção de melodia, o interesse pela pesquisa e experimentação dos sons, o timbre como elemento a ser valorizado, o ruído como material sonoro para composição e uma nova perspectiva em relação a tempo, ritmo, métrica, espaço e silêncio. Considera-se, ainda, a adoção de gestos, de novas possibilidades de notação musical e das tecnologias (ZAGONEL, 2007).

Para o desenvolvimento dessa atividade, utilizou-se a música *Jungle Blues,* composição de *Jelly Roll Morton* e gravação de *Wynton Marsalis* – trompetista norte-americano. Tal gravação consta no *CD* "*Mr. Jelly Lord – Standard Time Vol. 6*" (WYNTON, 1999). A presente atividade foi fundamental para contextualizar os sons dos instrumentos e sons de animais, direcionando os alunos para a apreciação musical lúdica, preparando os discentes para as futuras apreciações das músicas contemporâneas. A exposição aconteceu por meio de gravação disponível no *Youtube* (MARSALIS, 2015), que também se encontra disponível para apreciação no *site* do artista (WYNTON, 1999).

Com relação à importância da *internet* para apreciação musical, Gohn (2011, p. 26) destaca que

> A *internet* é uma ferramenta poderosa na divulgação de conteúdo musical, sendo uma alternativa que oferece maior flexibilidade ao ouvinte se comparada aos meios existentes anteriormente, como o rádio. Uma simples busca através de palavras torna possível encontrar as obras procuradas, assim como permite a audição de um vasto acervo de músicas desconhecidas.

Os alunos ouviram a música *Jungle Blues* a partir de 2 minutos e 25 segundos até aos 3 minutos e 40 segundos, parte em que os músicos usam técnicas de *frullati,* glissandos, dentre outros. Nesse momento da música, os intérpretes estabelecem um diálogo entre os instrumentos, imitando sons de animais com trompete e trombone. Não foi transmitida nenhuma informação antes desse primeiro contato, pois a proposta era que os alunos passassem pela experiência auditiva sem intervenções do professor. Após a escuta da música, as crianças criaram desenhos com base nos sons que ouviram.

Posteriormente a um breve debate referente à gravação, os alunos escutaram a música novamente e, juntamente com a audição, foi proposto que os alunos

fizessem registros gráficos a respeito do que ouviram, conforme apresentado na figura 111. Como já relatado, esta atividade buscou contextualizar a respeito dos sons dos instrumentos e sons de animais, direcionando os alunos para uma futura apreciação da música contemporânea. Dos recursos usados, foram: acessar *internet* por celular, *notebook*, fone de ouvido, caixa de som, lápis e papel para anotações em desenhos. Os alunos participaram ativamente durante a realização da atividade, sendo capazes de seguir regras da dinâmica. Não houve rejeição da atividade por parte dos envolvidos. Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível perceber que os alunos se mostraram capazes de compreender a estrutura formal da peça, observando eventos sonoros relacionados aos sons onomatopaicos. Somente alguns alunos foram capazes de verbalizar a escuta e perceberam a presença de instrumento musical na gravação.

Fonterrada (2004, p. 7) descreve o contato com a música em dois tipos: o ativo e o passivo. “No contato ativo, você canta, toca ou ouve música; no passivo, você não decide se quer ou não ouvir música, mas se encontra num ambiente em que a música lhe é imposta”. O que aconteceu, nessa atividade, foram as duas possibilidades, pois os alunos não cantaram e nem tocaram, mas escutaram. No entanto, o contato aconteceu das duas formas – ativo e passivo – uma vez que, no modo passivo, o aluno não decidiu por si só se queria ouvir, mas o ambiente no qual estava inserido foi repleto de sons da gravação apreciada.

Figura 111 – Atividade 11: *Jungle Blues*.

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Ao analisar os registros realizados pelos alunos, foi possível notar que eles se apresentaram capazes de criar ilustrações através da escuta com base no trecho apreciado, evidenciando suas percepções por meio de desenhos dos animais imaginados em cada sonoridade. As produções foram grafadas em papel *kraft,* com uso de giz de cera.

Com o propósito de tratar da percepção dos alunos e de estimular a concentração no momento da escuta, os estudantes foram contextualizados a respeito da exposição aos sons fortes. “Sabe-se já que a exposição prolongada do ouvido a sons excessivamente fortes pode causar redução da habilidade de escuta” (MENEZES, 2003, p. 170). No cotidiano escolar, as crianças estão constantemente expostas aos sons fortes, muitos emitidos por elas mesmas. Ao abordar o assunto do decorrer da atividade, criou-se um caminho para a conscientização desses danos gerados pelos excessos.

Concentrados na escuta, os alunos criaram desenhos que podem ser averiguados na figura 112. Os registros apresentam animais: galinha, elefante, pássaro e gato. Há também um certo nível de criatividade, em que o aluno constrói um diálogo entre animais, imitando o que perceberam na gravação. A criatividade é

ampliada, mediante o estímulo fornecido nas atividades, propiciando ao participante uma imaginação cada vez mais livre e independente. Muitos se apresentaram com autonomia mediante o que foi proposto na dinâmica. Porém, outros ainda são mais dependentes em suas produções, pedindo ajuda para construir algum desenho que tivesse relação com a atividade. Ao intervir nas produções, não houve nenhum tipo de julgamento estético dos desenhos, até mesmo porque eles eram um caminho estratégico para chegar a algum lugar. Esse “lugar” era o quanto os alunos foram capazes de imaginar algo perante a escuta.

Figura 112 – Atividade 11: desenhos de animais (apreciação de *Jungle Blues*).

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Após o encontro anterior – 5º encontro – foi possível discutir sobre a relação de som agudo e som grave com os alunos e também continuar abordando os sons fortes e fracos. Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas para eles:

Professor: – Os sons produzidos pelos instrumentos eram agudos ou graves?

Aluna: – Eles fizeram todos os tipos, professor. Agudos e graves.

Aluna: – Eu escutei mais os agudos.

Professor: – Qual instrumento tocou mais forte?

Aluno: – acho que o trombone, professor.

Aluno: – O trompete.

Em relação aos sons fortes, fracos, longos e curtos, os alunos foram estimulados a pensarem no som que um determinado animal, desenhado por eles, pode emitir. Optou-se pelo elefante e pelo gato para promover outro questionamento. Entretanto, para tratar do assunto, foi utilizada a palavra propagar, cuja explicação aos alunos foi de uma maneira simples, evitando complexidade na definição. A definição de propagação será discorrida mais adiante. Seguem, primeiramente, os questionamentos efetuados:

Professor: – **Comparando a diferença sonora entre um barrido de elefante e um miado de gato, qual se propagaria mais, o som produzido pelo elefante ou o som do gato?**

Aluna: – O barulho que o elefante faz chega mais longe do que o do gato.

Aluna: – Do elefante, professor. Ele é “grandão”.

Aluno: – Aquela tromba dele faz um som muito forte. Eu já vi um elefante do zoológico.

Professor: – **Um animal pode ser uma fonte sonora ou somente objetos?**

Aluna: – Sim! Um lobo faz um uivo bem forte, e a vaca faz aquele barulho que dá para ouvir de longe.

Professor: – **O gato, o elefante, o cachorro, a galinha são fontes sonoras?**

Aluno: – todos podem ser fontes sonoras.

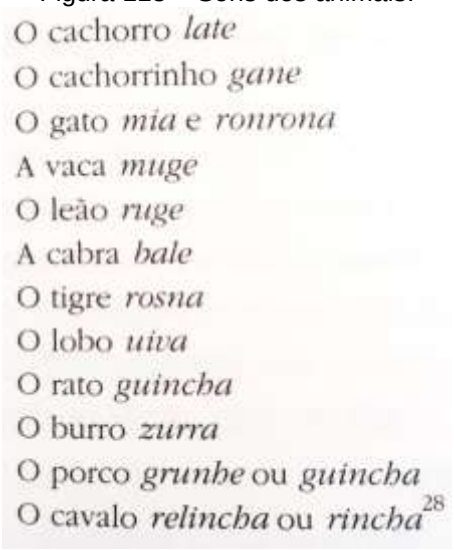
Portanto, os dados apresentados conduzem às seguintes reflexões:

Ao relatar “o barulho que o elefante faz chega mais longe do que o do gato”, a aluna aponta a distância percorrida pelo som. Para ela, esse fenômeno é fator decisivo para afirmar que o barrido do elefante se propaga mais do que o miado do gato. Na afirmação da segunda aluna, “ele é grandão”, o tamanho do animal foi considerado e relacionado com a propagação do som. Na imaginação da criança, o tamanho também tem relação com sons agudos e graves. Como observa Salles (1996, p. 164), “as crianças representam um som grave com o desenho de um ‘elefante’ e um som agudo com o de um ‘pintinho’, num princípio semelhante ao da representação das intensidades forte e fraca”. Quanto à força do som, a estrutura física influencia na emissão, permitindo uma maior propagação do som gerado pelo animal. Ou seja, quanto maior o animal, mais forte será o som emitido por ele.

Murray Schafer apresenta alguns nomes dos sons emitidos por alguns animais, como apresentado na figura 113. Com base nesses sons, pode-se interagir com os

alunos, expondo alguns conceitos dos parâmetros do som, como a intensidade, altura e duração, sempre relacionando a emissão com a fonte sonora.

Figura 113 – Sons dos animais.



Fonte: SCHAFER, 2011a, p. 69.

Dos sons percebidos na paisagem sonora, os sons que os animais emitem são, de maneira geral, mais fáceis de serem reproduzidos pelos seres humanos. Solfejar sons onomatopaicos é uma forma de conectar o indivíduo com a percepção do ambiente acústico por meio da expressão vocal.

> No vocabulário onomatopaico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida. Mas a paisagem sonora é demasiado complexa para ser reproduzida pela fala humana. Assim, somente na música é que o homem encontra verdadeira harmonia dos mundos interior e exterior. Será também na música que ele criará os seus mais perfeitos modelos da paisagem sonora ideal da imaginação (SCHAFER, 2011a, p. 70).

Após uma discussão acerca das características das diversas sonoridades emitidas pelos animais, a turma foi provocada para um jogo de emissão onomatopaica, o qual cada aluno produzia o animal que desenhou. Muitos estudantes ainda se sentiam envergonhados; outros, totalmente entusiasmados. Contudo, cada um, em sua maneira de se expressar, realizou o que foi proposto. A variedade de onomatopeias, contendo sonoridades fortes, fracas, com duração longa ou curta, foi registrada em gravação de áudio para ser utilizada como ferramenta de apoio na realização da última atividade.

Projetar é o quanto é possível de o som ser impulsionado na atmosfera, desde sua fonte sonora até o limiar da escuta, com a intenção de irradiar energia sonora. Porém, conforme o som se distancia da fonte, sua intensidade tende a diminuir. Muitos sons são emitidos a quilômetros de distância, mesmo assim é possível escutá-lo. Ilustra-se: o som de um avião, de um trovão, de rojões etc. Nesse sentido, o elefante tem poder de projeção maior que o gato – para o leitor, essa afirmação é óbvia; mas para as crianças, ainda não. No caso de um instrumento de sopro, a energia emitida por meio da coluna de ar pode variar uns mais que outros. Por exemplo “o trombone irradia 100 vezes mais energia que a trompa quando ambos os instrumentos são tocados com intensidade fortíssima” (MENEZES, 2003, p. 138).

Recorde-se de que, ao escutar uma gravação, o som é transmitido por meio de objeto amplificador, no nosso caso, a caixa de som. Ou seja, os sons do trombone e trompete vindo da gravação não estavam ao vivo. Isso significa que a intensidade pode ser manipulada pelo ouvinte, acionando o botão da caixa de som tanto para mais fraco quanto para mais forte. Todos os objetos são fontes sonoras em potencial, e caixa de som é a fonte sonora visual, uma vez que, nesse caso, não se visualizavam os instrumentos, apenas eram escutados. Menezes (2003, p. 138) relata que “uma fonte sonora idealizada, que irradie energia sonora em igual intensidade por todas as direções, é chamada de fonte sonora isotrópica”. No entanto, a caixa de som utilizada não era compatível com essa estrutura, não irradiando energia sonora para todas as direções. Ao ouvir o som atrás da caixa, os alunos receberiam o som com menor intensidade. Assim, a alternativa foi colocar a caixa de som em uma mesa, plano mais alto que a turma, virando-a para o interior da sala de aula, como visto em destaque na figura 114.

Figura 114 – Caixa de som.

Fonte: fotografia de própria autoria.

Todas as produções dos alunos foram devidamente consideradas. Os recortes apresentados nas figuras 115 e 116 exemplificam cada intenção do aluno quanto a sua percepção a respeito do que compreendeu durante a escuta na atividade. O interesse não era colocar uma música para tocar enquanto os alunos desenhassem aleatoriamente, para passar o tempo, como um entretenimento. Por mais ludicidade que a proposta apresenta ter, o interesse foi o de conduzir o aluno para a escuta de um trecho. Eles desenhavam conforme a imaginação que o som gerava em cada integrante da dinâmica. Portanto, há uma intenção de tratar a apreciação musical em um curto tempo e, a cada atividade, ir aumentando esse tempo de escuta.

Figura 115 – Atividade 11: animais (percepções dos alunos).

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Com base na percepção dos alunos e em suas comparações entre os sons produzidos e a relação do som de um instrumento com o som de algum animal, é possível compreender que os desenhos variaram entre: porco, elefante, gato, cachorro e galinha. O mais desenhado, no entanto, foi o gato, conforme expressa a figura 116.

Figura 116 – Atividade 11: animais (desenhos dos alunos).

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Por despertar a curiosidade nos alunos, eles pediram para que o trecho da música fosse repetido várias vezes. O gênero da música também despertou curiosidade.

Aluno: – Professor, essa música é um *funk*? Meu irmão gosta de ouvir *rap*.

Aluno: – Acho que essa música é *hip-hop*.

Tanto o *funk*, quanto o *hip-hop* são gêneros musicais de origem estadunidense, mas que transitam por nossa sociedade há muitos anos. Acredita-se que o *funk* ao qual o aluno se refira possa ser o dito *funk* carioca. O fato é que muitos alunos, desde muito cedo, têm familiaridades com esses gêneros musicais.

Outro aluno manifestou ter escutado a música em um determinado jogo. Ele diz:

Aluno: – Eu já ouvi essa música em um jogo no *videogame*.

Não é possível verificar a veracidade da informação, pois o mesmo aluno não relatou qual o nome do jogo em que ele escutou a música. Mas o que se comprova é a percepção do aluno em relação às trilhas sonoras dos jogos. Elas também são valiosas ferramentas de abertura para a apreciação musical. O aluno tende a ter maior interesse pelo que é atraente, no caso, o jogo e o tema do jogo. Não somente trilhas de jogos, mas trilhas de filmes de desenhos somam com a ampliação do repertório de apreciação musical do aluno.

Durante o momento de apreciação da música, alguns alunos articulavam gestos como se estivessem tocando um trompete. Esses movimentos corporais

carregados de musicalidade tornavam perceptível que o aluno estava “curtindo” aquele momento. Porém, esses gestos começaram a aparecer após o trecho apreciado ser repetido algumas vezes e após os alunos serem contextualizados a respeito dos instrumentos em destaque, quais sejam, o trompete e o trombone. Em se tratando de gestos, Delalande (2019, p. 203), observa que

> uma tendência muito espontânea que é comumente observada, especialmente entre as crianças da educação infantil, consiste em acompanhar o perfil dos sons por meio de gestos com os braços, ou mesmo com todo o corpo, o perfil dos sons que elas emitem com a própria boca (mais tarde, por volta dos nove e dez anos, as convenções já impõem certa restrição).

No caso de alguns participantes da atividade, notou-se que a ação gestual foi muito espontânea; já outros se expressaram com gestos mais contidos, com uma certa restrição nos movimentos. Observou-se, também, que os movimentos estavam relacionados a uma atitude de tocar o instrumento (como se o aluno estivesse tocando um trompete invisível). Essa ação gestual de tocar o instrumento invisível também se relaciona inteiramente com o quanto ele interage com o som, pois a criança não estava visualizando o instrumento, mas escutando a sonoridade.

Mudar a organização da sala, permitindo que os alunos produzissem sentados no chão, fez com que eles se sentissem quebrando a rotina diária de organização – carteiras em fila. A tentativa era gerar uma experiência em que os alunos se sentissem relaxados e permanecessem concentrados durante a escuta e a produção de desenhos.

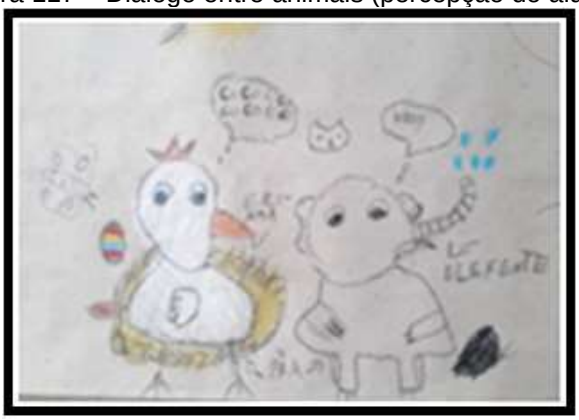
Como era uma atividade subjetiva, os alunos desenhavam animais com base nas suas percepções em relacionar os sons dos instrumentos com o som produzido por algum animal. Por não ter letra, a música instrumental se torna abstrata nesse sentido, pois não há como se fechar para uma única definição ou um único significado com relação ao sentido da percepção. Nesse viés, Souza (2006, p. 123) trata da relação da música instrumental com a pintura abstrata.

> A música instrumental tem características formais e perceptuais muito similares às da pintura abstrata. O ícone, em sua forma aparente mais pura, de mera qualidade, tangencia o limite da sua desqualificação como signo por não representar um objeto, isto é, não ter função referencial. Por isso, para manter o conceito de signo aplicável ao ícone absoluto, é preciso retirar a referencialidade como condição necessária do signo. Não há motivo para exigir-se que todo signo carregue, em todas as instâncias, uma significação referencial. Apenas as linguagens predominantemente simbólicas, entre as

> quais, aliás, a música não se inclui, exigem codificações referenciais, mas mesmo assim, nem sempre, como em certas operações linguísticas da Poesia.

Na imagem em destaque, na figura 117, observa-se um desenho em que a aluna registra dois animais desenvolvendo um diálogo entre si. A imagem vista isoladamente não apresenta nenhum sentido que possa ser relacionada com um diálogo entre dois instrumentos. Por isso, ela é interpretada a partir de um contexto específico em que, de acordo com a manifestação do aluno, ela foi analisada para possíveis compreensões a respeito.

Figura 117 – Diálogo entre animais (percepção do aluno).



Fonte: dado coletado em aula.

Quando questionada a respeito de qual sua intenção com o desenho, a aluna respondeu: – Professor, eu fiz uma galinha conversando com um elefante. Foi isso que parecia ser na música.

A partir do relato da aluna referente ao desenho, é possível compreender que se trata de uma analogia aos sons emitidos pelos dois instrumentos (trompete e trombone).

Mantendo uma conexão entre as atividades, perguntou-se aos participantes quais dos animais desenhados por eles eram possíveis de serem encontrados na paisagem sonora na localidade onde moram.

Aluna: – Lá na minha casa, os gatos ficam fazendo um som que parece de um bebê chorando, e é sempre à noite.

Aluno: – Meu cachorro late muito forte quando está bravo.

Aluna: – Quando eu vou para o sítio com meu avô, eu escuto as vacas “berrando”.

Aluno: – Odeio quando meu cachorro fica latindo perto da janela do meu quarto e não me deixa dormir. Ele fica latindo a noite toda.

Aluna: – Na casa da minha avó tem muito barulho de animais. Ela tem cachorro, galinha, gato e um papagaio.

Aluno: – Professor, eu desenhei um elefante porque tem uma hora que o instrumento faz um som igual de elefante que eu já vi no filme.

Aluno: – O elefante é o maior animal que está aqui nos desenhos. Ele é gigante e faz um barulho muito forte. Dá para ouvir de longe. Mas ele não existe lá perto de casa.

Aluno: – Professor, eu desenhei um cachorro, mas fiquei com dúvida se era um lobo. Tinha uma hora que parecia ser um lobo uivando.

Nesse momento vários alunos comentaram: – É verdade! Fazia assim: “Auuuuuu!”

Os demais alunos começaram a imitar o uivo de um lobo, gerando um alvoroço na sala. Foi preciso intervir, pedindo para que voltassem para os comentários referentes à escuta. A atitude de intervir não foi como tirar o entusiasmo dos alunos, mas era preciso direcionar, por causa do tempo que já estava findando. Principalmente, era preciso concluir o raciocínio com relação ao que se pretendia com a atividade.

A partir dos dados apresentados, compreende-se que eles conduzem às seguintes reflexões:

Observam-se, de acordo com as manifestações dos alunos, os termos para referenciar parâmetro de um som. Como o aluno relata, “meu cachorro late muito forte quando está bravo”, a intensidade identificada como forte já demonstra a retenção do conteúdo abordado. Antes, a mesma frase poderia ser dita “meu cachorro late muito alto quando está bravo”. Outro fator a ser observado é a variedade de sons percebidos pela aluna, relatando: “na casa da minha avó tem muito barulho de animal. Ela tem cachorro, galinha, gato e um papagaio”. Ao fazer esse relato, a criança tem a percepção de sonoridades diferentes emitidas pelos animais encontrados na casa da avó. Nesse sentido, é possível estimular o aluno para uma atividade de escuta ativa, por meio de uma investigação no ambiente residencial. Tal investigação é uma maneira de apreciar a paisagem sonora, que ainda é a base da introdução à escuta ativa.

Por meio da apreciação, foi possível contextualizar a respeito dos instrumentos presentes na música, principalmente o trompete e o trombone. Esses dois instrumentos, que o aluno desenhou durante a apreciação da música, estão em primeiro plano no momento escolhido para apreciação da gravação. A figura 118 é referente ao relato acima:

Figura 118 – Atividade 11: o trompetista (desenho do aluno).

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Durante o desenvolvimento da atividade, a proposta se voltou para o conhecimento dos instrumentos musicais que são fontes sonoras construídas para serem utilizadas na prática musical. Os alunos foram contextualizados a respeito da estrutura física desses instrumentos, com visualização de imagem de cada um deles. A emissão desses instrumentos também foi abordada no debate. Após essa etapa, puderam desenhar os dois instrumentos percebidos no trecho apreciado (figura 119 e figura 120, respectivamente o trombone e o trompete).

Figura 119 – Atividade 11: o trombone (desenho da aluna).

Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto às características desses instrumentos, o material construído pode ser observado na contextualização. Instrumentos de metal têm a variação da estrutura física dependendo da abertura cônica, a quantidade de voltas e o comprimento do cone desde o bocal até a campana. O trompete e o trombone são instrumentos

cônicos, todavia são de tamanhos distintos. Do som do trombone, Menezes (2003, p. 107) observa:

> Essa variabilidade tímbrica que caracteriza os sons dos instrumentos de metal varia em proporção de acordo com a qualidade corpórea do instrumento. No caso, por exemplo, do trombone, o qual está igualmente sujeito à mesma alteração qualitativa na percepção de seus sons quando alterados em intensidade, o espectro sonoro demonstra-se já bem rico mesmo no caso de uma emissão que não ultrapasse uma dinâmica *mf*.

Figura 120 – O trompete (desenho do aluno).

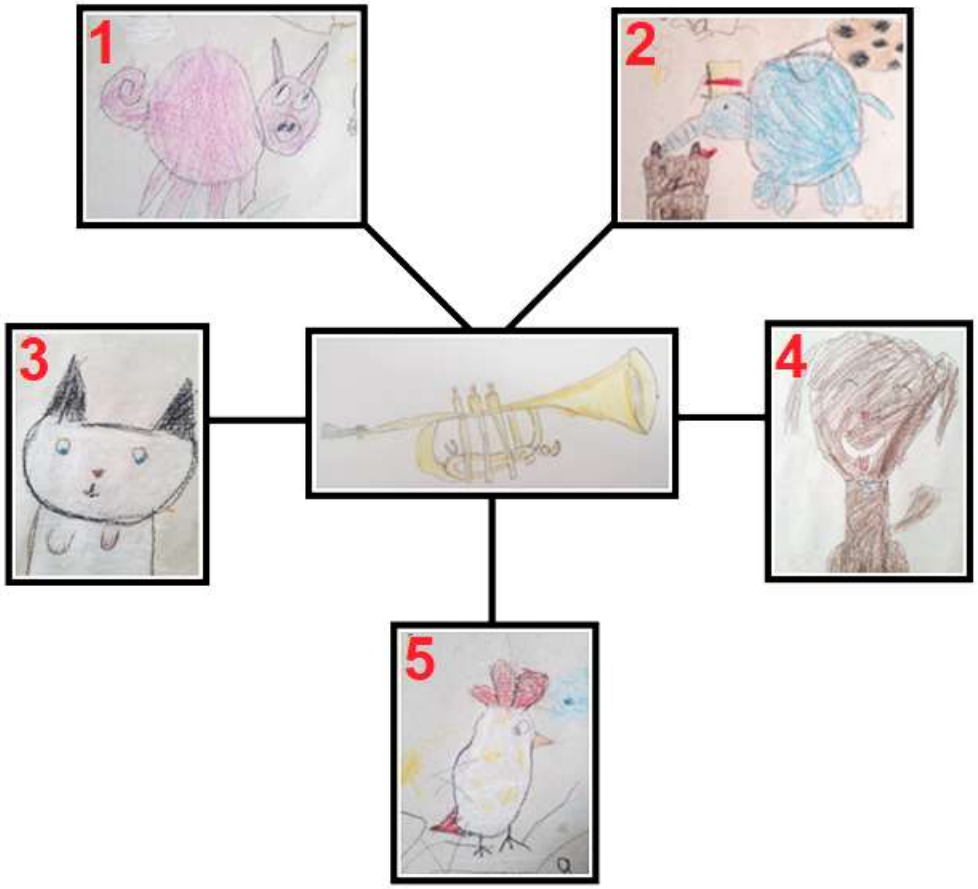
Fonte: registrada durante o 6º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto ao som do trompete, o mesmo autor observa que

> O som do trompete é enriquecido de harmônicos agudos com o aumento da amplitude. Uma intensidade mais forte na emissão sonora ocasiona a emergência de outras tantas alturas senoidais componentes do espectro sonoro, mas tais alturas não são percebidas de forma individualizada. O aumento de amplitude altera, nesse caso, a percepção do timbre resultante, enquanto somatório da energia espectral, não da altura do som propriamente dita. Assim sendo, o som tônico torna-se cada vez mais “brilhante” ou mais “estridente”, mas nem por isso mais “agudo” (MENEZES, 2003, p 106).

Em um determinado momento da escuta, o trompetista executa sons que lembram um gato; em outros momentos, uma galinha. De acordo com os registros realizados pelas crianças, um mesmo instrumento foi percebido de cinco maneiras diferentes. Tal fato justifica-se pela capacidade do executante de emitir uma variedade de sons em um único instrumento. Destaca-se que a figura 121 foi criada com base nas percepções dos alunos quanto aos sons explorados pelo trompetista. Assim: 1 – porco; 2 – elefante; 3 – gato; 4 – cachorro; 5 – galinha.

Figura 121 – Sons do trompete pela percepção dos alunos.



Fonte: montagem de própria autoria.

Nota-se, por esse viés, a complexidade de se tratar a respeito de timbre com os alunos, justamente por conta da quantidade de informações que podem ser abordadas somente nesse assunto. Em um mesmo trecho, o trompetista foi capaz de gerar uma série de imaginações nos alunos, remetendo-os às mais variadas possibilidades de sonoridade que lembravam sons de animais. Em um determinado momento, lembrava um gato; em outro, um elefante ou uma galinha etc. A riqueza de timbres explorada pelo músico compreende um tipo de criatividade de improvisar muito rica quanto criar frases com uma determinada escala musical.

Após o término da atividade, os participantes questionaram não haver ensino de trompete, trombone, saxofone (música instrumental em geral) na escola. Ouviram-se os seguintes comentários dos participantes:

Aluna: – Professor, por que você não ensina a gente tocar trompete?

Aluno: – Professor, nós podemos montar uma banda aqui na escola?

Aluno: – Ah não! Não quero aprender trompete ou trombone. Quero aprender piano ou guitarra.

Aluna: – Professor, minha avó tinha uma harpa.

Aluno: – Professor, um trompete é muito caro? Vou pedir para meu pai comprar um “pra” mim.

Aluna: – Não quero tocar instrumento assim. Quero tocar bateria igual o pessoal da minha igreja.

Aluno: – Professor, eu já vi um trompete na minha igreja. Lá tem um rapaz que toca. Já vi vários. Já vi sax, flauta, violino, piano e trombone.

Aluna: – Eu gosto de cantar. Quero ser uma cantora bem famosa.

Assim, os dados apresentados conduzem às seguintes reflexões:

Ao manifestar “não quero tocar instrumento assim”, a aluna estava se referindo aos instrumentos de sopros apresentados na atividade (no caso, o trompete e trombone). A aula de música pode ir além de um momento em que o aluno é repertoriado ou abastecido com os conteúdos pertinentes à linguagem musical. Pode ser um momento em que a criança conecte-se com as artes e desperte-se para o sensível. É, sem dúvidas, uma ação significativa e transformadora quando há vontade do educador em estabelecer interação com a realidade sociocultural do indivíduo. Como é possível perceber nos comentários dos alunos, alguns têm contato com a música instrumental em igrejas. Poucos têm contato por meio da família. Quando se trata de música instrumental, é perceptível que ela está reduzida somente a violão, guitarra e bateria, o que não é um problema. Percebe-se, contudo, que tal desconhecimento é fruto da indústria cultural.

De acordo com Loureiro (2003, p. 114),

> a música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que constrói e que dela se ocupam.

Planejar uma aula para apresentação de instrumentos musicais em sala de aula ou colocar discos para ser tocados fazem parte da ampliação do repertório dos alunos. Todavia, essa introdução não pode ser rasa, sem uma contextualização estética dos itens contemplados. A aplicação rasa não soma com uma educação musical de forma integral e ativa. Tratar dos sons possíveis de serem manipulados por tais instrumentos, perceber as nuances, as sutilezas sonoras, as diferentes dinâmicas, o princípio de emissão de som (se é sopro, cordas, percutido), verificar o material de

construção do instrumento (metal, madeira, resina), tudo isso possibilita um ensino-aprendizagem estético musical. O material causa influência no resultado da sonoridade de instrumentos de sopros com diferenças na emissão (bocal, palheta), no corpo do instrumento (cônico, cilíndrico), na projeção sonora e no princípio acústico do instrumento, enquanto fatores fundamentais a serem considerados em sala de aula.

Todas essas questões possibilitam uma educação musical ampla, ou seja, não simplesmente mostrar um instrumento e falar o nome. Os assuntos abordados e os termos precisam ser levados em conta, atentando para a idade da turma e o nível de compreensão dos alunos.

Figura 122 – Tempo de duração da apreciação.

Fonte: *Print* parcial de tela (MARSALIS, 2015).

Conforme o detalhamento apresentado na figura 122, pode-se comprovar que a escuta dos alunos era de 1min10, somente. Para encerrar a atividade, foi proposto que os alunos escutassem toda a música (6min49). O resultado mostrou-se satisfatório, uma vez que ficaram atentos, esperando o momento apreciado várias vezes (entre 2min26 e 3min36). Percebeu-se que as crianças escutaram com atenção até o minuto 6, depois começaram a dispersar, perdendo o foco da atenção. A atividade trabalhou a escuta usando uma música com duração de mais de 5 minutos, já atentando para o próximo encontro – a apreciação de *Miniwanka* – que tem duração de 5min25. Assim, a proposta se mostrou válida quando se apropriou da gravação de

Jungle Blues para aumentar a capacidade de concentração mediante apreciação musical.

7.7 7º Encontro.

No encontro realizado no dia 30 de junho, aplicaram-se duas atividades: 12 – *The Microwave Popcorn;* 13 – fazendo pipoca na sala de aula. Participaram, nesse sétimo encontro, o total de 42 alunos. Os dados apresentados na figura 123 destacam a quantidade de presenças e faltas em cada turma, referentes ao dia da aplicação.

Figura 123 - Controle de participação (7º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	21	1	0
3º ANO B	21	0	1

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

7.7.1 Atividade 12 – *The Microwave Popcorn.*

Como possibilidade de interação por meio do repertório contemporâneo, a música usada foi *The Microwave Popcorn (Tchêtcho No Hani Ugôki).* Escrita por *Sahujiro Yoki (AKA Sagui), "*a peça é uma homenagem à música 'concreta' do fim dos anos 40, ao pontilhismo do início dos anos 50 e à música da década de 1960. Isso, em clima de pipoca pós-moderna" (GERALDO, 2018).

Essa peça faz parte do *CD Die Klarinetmaschine,* disco gravado pelo Quinteto de Clarinetes Sujeito a Guincho. Com duração de 1 minuto e 48 segundos, a gravação de *The Microwave Popcorn* foi uma porta de entrada para a apreciação da música contemporânea em sala de aula. O propósito foi estimular os alunos para percepção do som como um fenômeno, haja vista a maneira como o som pode se tornar música. Tendo como conteúdos específicos o repertório da música contemporânea, essa atividade tratou dos seguintes objetivos específicos: apreciação do repertório da música contemporânea e a compreensão da relação entre som e escrita.

A respeito de música concreta, compreende-se que, com ela, está a música eletrônica, portanto, segundo Fonterrada (2004b, p. 55), "a música criada dentro desses dois conceitos tem sido geralmente denominada 'música de vanguarda'".

> De maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo ‘som’ como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Justamente o enfoque dessa atividade é o interesse pelo som – o som pelo som. A gravação escolhida apresenta uma mistura de sons de fontes sonoras construídas com propósitos distintos, mas, ao serem apropriadas como elementos para uma criação conceitual, passam a se concretizarem no processo de gravação. A respeito da captação de sons com esse propósito:

> O primeiro a se preocupar com a captação do som ambiental foi o engenheiro francês Pierre Schaeffer, que, à época, trabalhava na Rádio Difusão Francesa, e começou a registrar sons do ambiente em fita magnética. Gravou sons de tráfego, instrumentos musicais, eletrodomésticos. A partir dessa coleta, Schaeffer desenvolveu o que chamou música concreta [...] A música concreta considera o som como objeto, sendo a fita magnética a expressão dessa materialidade, por permitir fácil manipulação (FONTERRADA, 2004b, p. 54).

Com base na contribuição da autora, pode-se verificar que a gravação de *The Microwave Popcorn* apresenta sons de um eletrodoméstico, no caso, o micro-ondas. Os sons emitidos pelo aparelho se misturam com os sons de clarinete. Nessa direção, é possível questionar qual o limite – “fronteira” – entre o som emitido por um instrumento musical e um gerado por aparelho eletrodoméstico, sendo que ambos estão tratados em uma mesma escuta. Considerando o som como objeto – aquilo que é apresentado pelos pesquisadores da música concreta – nota-se que a abordagem em sala de aula abre um leque de reflexões acerca de todas as possibilidades sonoras presentes no ambiente acústico.

Visto isso, segue-se para a aplicação prática. Organizada a turma em círculo, sentada na cadeira, com olhos vendados (figura 124), os alunos escutaram *The Microwave Popcorn*. Durante a apreciação, as crianças criaram registros gráficos com notação não convencional a partir do que escutaram no decorrer da peça. Recursos usados: *notebook*, caixa de som, material para desenho (papel, lápis de escrever, lápis colorido etc.). Por meio do processo avaliativo, foi possível constar que não houve rejeição da atividade e que todos participaram ativamente do processo, sendo capazes de seguirem as regras da atividade. Ao analisar os registros realizados pelos

alunos, considerando a subjetividade da dinâmica, foi possível notar que os alunos foram capazes de grafar os gestos sonoros. Além dos registros, alguns dos alunos verbalizaram os efeitos realizados na gravação.

Figura 124 – Atividade 12: *The Microwave popcorn* (Sujeito a Guincho).

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Após a escuta da peça, foram levantados vários questionamentos referentes às percepções. Tais como:

Professor: – Isso é música?

Professor: – Existe algum instrumento musical sendo executado?

Segundo Schafer (2011b, p. 23), “o que é música ou não, tudo é uma questão de intenção”. Já Zampronha (1996, p. 41), pesquisadora em música, recorda que “a melhor maneira de se conceituar a música é vivenciando-a como experiência, fenômeno, e nunca como definição”.

Professor: – O clarinete é um instrumento musical; mas o micro-ondas também é?

Professor: – Fazer pipoca é fazer música?

Quando se está fazendo pipoca em casa, a pessoa não está interessada nos sons, mas no sabor que ela terá quando pronta. Para concepção do que é ou não música, o direcionamento é a partir do conceito de Murray Schafer, de que a música é para ser ouvida. Portanto, para que os alunos não absorvessem uma ideia equivocada a respeito de música, a atenção se voltou para contextualizá-los de que fazer pipoca não é fazer música. A experiência vivenciada em aula, com estourar

pipocas, foi com propósito de tratar a apreciação da gravação de forma lúdica e de reproduzir a gravação com maior detalhamento possível, criando uma perfórmance em tempo real. Nela, os alunos foram estimulados a se manterem em silêncio. O silêncio desejado foi interrompido quando o cheiro de pipoca começou a exalar na sala de aula, quando os alunos começaram a se manifestar: “– hum, que cheiro bom! Eu quero pipoca!” Logo, outros alunos intervinham: “– Xiiiuuu! Não é pra falar nada”.

Mesmo sendo uma performance que não ultrapassa o tempo de dois minutos, é importante para compreensão que, para apreciar uma música, seja gravada seja um concerto ao vivo, tudo depende de atenção, concentração e entrega na apreciação. Portanto, é fundamental que a iniciação da apreciação não se dê com obras longas, pois pode trazer uma certa desmotivação para o aluno. Logo, nessas condições, apreciar música pode se tornar algo enfadonho.

Os alunos observaram vários pontos da gravação e manifestaram-se quando algo não estava na sequência percebida na gravação. Exemplo: abrir a porta do micro-ondas, programar a minutagem, a pipoca demorou a começar estourar (diferentemente da gravação) e, na finalização, o despertador demorou para soar, mais do que na gravação. Percebe-se que há um nível mais maduro de escuta do que o encontrado no início de toda a proposta. Escutar também é uma questão de ensino. Os alunos precisam ser ensinados a escutar desde os primeiros momentos do processo de musicalização. É fundamental para a aprendizagem criar dinâmicas que estimulam o aluno a escutar, apreciar e ser capaz de verbalizar tudo sobre a escuta. Em outras palavras, ter uma escuta seletiva também é ter musicalidade.

Foi possível constatar que, durante a realização da atividade, o nível de maturidade dos alunos diante da proposta de apreciação mostrou-se muito maior, quando comparada com as atividades iniciais. Entre eles, já existia um certo compromisso com a atenção no que estavam escutando. Quando alguém conversava durante a escuta, outro já intervinha, dizendo para ficar quieto e somente escutar. Esse jogo de apreciação partindo de propostas lúdicas não descarta os comportamentos normais de uma criança dessa faixa etária em questão: conversar, levantar, mexer com o colega, pegar coisas na mochila, pedir para ir ao banheiro, querer beber água, entre outras vontades. Tudo isso faz parte do comportamento natural da criança. Elas não são pequenos adultos que seguirão à risca um determinado combinado; nem mesmo os adultos apresentam tanto domínio quando se trata de seguir regras.

Todavia, os fatos observados quanto aos cumprimentos de regras possibilitam um melhor planejamento para futuras aplicações de atividades. Olhar cauteloso para o tempo de duração de uma determinada dinâmica permite traçar um plano cada vez mais abrangente e detalhado para cada integrante das turmas envolvidas. Existem turmas que respondem com maior precisão aos comandos; outras demonstram maiores dificuldades.

Figura 125 – Atividade 12: momento de apreciação.

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A imagem apresentada na figura 125 mostra o momento em que os alunos apreciaram e criaram suas próprias notações com base no que ouviram em *The Microwave Popcorn*. Muitos alunos se dispuseram com entusiasmo para realizar suas notações; outros, com desinteresse. Entretanto, todos foram capazes de estabelecer uma relação dessa atividade com o som da chuva produzido com o lápis percutido nas mesas. Nota-se pelo comentário dos alunos:

Aluno: – Nossa, professor, parece um pouco com a atividade que batemos os lápis nas mesas.

Aluna: – Começa fraco e vai ficando forte aos poucos.

Ao manifestar que o som “começa fraco e vai ficando forte aos poucos”, a aluna apresenta um nível de retenção dos assuntos abordados até então, relatando os parâmetros de intensidade as dinâmicas forte e fraca. Logo, em sua percepção, ela identificou um crescendo gradativo. Assim, trata-se de perceber um fator relevante no processo de musicalização.

Relembrando cada vez mais, para que não haja confusão no entendimento dos alunos, foi preciso esclarecer as diferenças entra as fontes sonoras (o que é um instrumento musical). O clarinete é uma fonte sonora, assim como o micro-ondas, porém, no clarinete, é possível manipular os sons, por meio da emissão, conforme o interesse de quem está manipulando. Outro importante diferencial é o propósito para qual cada um foi construído. O clarinete foi construído para ser, exclusivamente, um instrumento musical. Já o micro-ondas não. Nesse aparelho doméstico, o som é fixo, sem possibilidade de manipulação direta no aparelho. Somente é possível manipular seu som por meio de gravação, como acontece na música concreta.

Procurou-se, mesmo dentro do espaço da sala de aula, organizar os alunos de formas diferentes: a) sentados nas cadeiras, em círculo; b) sentados nos colchonetes; c) sentados em suas respectivas mesas, em fileiras. Tais mudanças contribuem para a interação com maior envolvimento no transcurso da dinâmica. Realizar a atividade usando os tapa-olhos não foi tarefa simples, pois vários participantes arrebentavam o barbante ao colocar no rosto. Isso tomou tempo no desenvolver da atividade. Conclui-se que a atividade trouxe uma contextualização acerca da notação musical, que será construída com base na aplicação da atividade a seguir.

7.7.2 Atividade 13 – Fazendo pipoca na sala de aula.

A música contemporânea foi o conteúdo específico dessa atividade, cujo objetivo foi refletir a respeito de quando um som se torna música. Com base na observação, durante o desenvolvimento da aplicação, foi possível verificar que todos os alunos participaram do processo de forma ativa e seguiram as regras preestabelecidas. Contudo, não foram todos os alunos que compreenderam a peça nas primeiras tentativas de apreciações. Concernente à apreciação musical, quando uma obra não é conhecida do ouvinte, ela se torna uma escuta desprovida de previsões antecipadas. Isso fica menos possível em se tratando de música contemporânea.

É um tanto incerto afirmar que, durante a escuta, pela primeira vez, de uma obra desconhecida, o ouvinte terá uma experiência apreciativa. Os materiais composicionais serão novidades ao ouvinte, fazendo com que a escuta se torne mais um reconhecimento e uma decodificação desses materiais ordenados do que uma apreciação de fato. De acordo com o dicionário *Oxford Languages* (2023, [*s. v.*]),

apreciar significa “dar valor; ter em apreço; estimar; prezar; ter consideração por; fazer estimativa de; avaliar e julgar”. Assim, a possibilidade de apreciar exige um conhecimento preestabelecido, ou seja, a tentativa de apreciar uma determinada música, sendo ela desconhecida, pode se tornar uma experiência frustrante. Nesse caso, tudo o que é captado pela escuta torna-se elemento surpresa no primeiro momento, mas, ao repetir a escuta da obra, os materiais sonoros utilizados pelo compositor já se mostram com maior clareza e definição. Dependendo, uma obra pode levar um certo tempo para ser compreendida. Na música contemporânea, esses fatos são mais complexos e precisam de uma escuta cada vez mais orientada para a compreensão do que se ouve.

Nessa dinâmica, foram levados para a sala de aula um micro-ondas, um pacote de pipoca e o clarinete, como apresentado nas figuras 126 e 127. As crianças foram surpreendidas com esses materiais e, ao visualizarem-nos, começaram a questionar qual seria o propósito daqueles itens. Antes de direcioná-los para a contextualização, efetuaram-se as seguintes perguntas aos participantes:

Professor: – Vocês imaginam o que faremos com esses materiais?

Aluno: **–** Nossa, professor, você vai tocar e depois fazer pipoca para gente comer?

Professor: – Esses itens lembram alguma coisa?

Aluna: **–** Ah, lembra a música que ouvimos. A pipoca de micro-ondas.

Professor: – Alguém conhece esse instrumento? (referindo-se ao clarinete).

Aluno: **–** Eu lembro que você já tocou aqui na escola, professor.

Aluna: **–** É uma flauta.

Aluno: **–** É um clarinete.

Aluno: **–** Já vi esse instrumento na igreja que eu vou!

Professor: – Quais desses materiais fazem parte da sua paisagem sonora doméstica?

Aluno: **–** O micro-ondas!

Aluna: **–** Lá em casa tem um micro-ondas.

Professor: – É possível produzir sons com esses materiais?

Aluna: **–** Sim. Mas aquele você tem que soprar (aluna aponta para o clarinete).

Aluno: **–** Professor, a pipoca faz barulho quando estoura.

Em análise aos dados anteriormente apresentados, conclui-se que eles conduzem às seguintes reflexões:

Alguns alunos apresentam um nível de retenção maior que outros. Um aluno tem familiaridade com os instrumentos musicais pelo convívio com a música praticada na igreja que frequenta, mesmo sem saber dizer o nome do instrumento. Notou-se, nas manifestações dos alunos, que somente um deles foi capaz de dizer o nome do instrumento. O clarinete é constantemente identificado como sendo uma flauta, no público leigo.

Outro fato observado é que uma aluna apresentou compreensão de que o clarinete é um instrumento de sopro, princípio de emissão da fonte sonora. Nesse sentido, Benade (1967, p. 124), físico e estudioso de acústica dos instrumentos musicais explica que

> O ar em um instrumento de sopro deve estar em vibração, ou não irradiaria som ao meio ambiente. Sabemos que o ar é composto de moléculas; a coluna de ar musical é um vibrador complexo que tem muitos, muitos modos de vibração. Sabemos que os instrumentos de sopro ficam silenciosos, a menos que alguém os assopre, o que mostra que estes modos vibracionais são impulsionados, de alguma maneira, por energia introduzida do exterior.

Entretanto, há uma possibilidade de emitir sons no instrumento de sopro, mesmo sem soprá-lo, ao percutir as chaves de um clarinete ou saxofone, por exemplo. Assim, consegue-se obter um resultado sonoro, técnica utilizada na música contemporânea. A questão da visualidade também foi algo notado, uma vez que o aluno alegou conhecer o instrumento, pois já presenciou em apresentações na escola (“eu lembro que você já tocou aqui na escola, professor”). No sentido da memória visual, o aluno é capaz de lembrar dos instrumentos por já ter visto, mas não lembra o nome, o que não há problema algum. Por isso, a importância da repetição e aplicação dos conteúdos envolvendo os instrumentos musicais, para que possam contribuir com o repertório do aluno.

Após o início de questionamentos, os alunos das primeiras fileiras da turma se afastaram, mantendo uma boa distância do micro-ondas, evitando qualquer infortúnio. Vale ressaltar que a manipulação dos materiais foi realizada somente pelo professor. Mediante os combinados preestabelecidos, iniciou-se o processo de contextualização para a parte performática da atividade. Quanto a esta etapa, a proposta foi organizar cada parte da peça, com começo, meio e fim. Cada etapa da composição foi

destacada na lousa e debatida com a turma. Os materiais usados pelo compositor também foram debatidos. Dando sequência à contextualização, o clarinete foi apresentado aos alunos, com algumas demonstrações de execução e, principalmente, com foco nas emissões produzidas na gravação da peça (*staccato* e *slap tongue*[40]), como apresentado na figura 126.

Figura 126 – Contextualização de *The Microwave Popcorn*.

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Feita esta etapa de apresentação do instrumento, os estudantes ouviram a peça novamente, porém com maiores critérios de escuta. Como observa Schafer (2019, p. 131), “nenhum som é ouvido duas vezes do mesmo jeito”, por isso a importância de repetir a escuta da peça várias vezes. Terminada a apreciação, os alunos foram questionados da seguinte maneira:

Professor: Já sabemos que o clarinete é um instrumento musical. Mas e o micro-ondas, também é?

Aluno: – O clarinete foi fabricado para ser um instrumento de música. O micro-ondas não foi fabricado para fazer música.

Professor: O micro-ondas é uma fonte sonora?

[40] É uma técnica estendida que gera um efeito percussivo (YODER, 2012).

Aluno: – Sim. Ele é! Dá para escutar vários sons que ele faz.

Professor: – **O som do micro-ondas é longo ou curto?**

Aluna: – Os dois. O barulho que ele faz quanto está ligado é longo, mas o apito do despertador é curtinho.

Professor: Na gravação (*The Microwave Popcorn*), o compositor usa um micro-ondas. Assim, o micro-ondas se torna um instrumento musical na gravação?

Aluno: – Acho que sim, professor. O som dele está na gravação.

Aluno: – Não! Ele é uma fonte sonora, mas não um instrumento musical.

Aluna: – Professor, eu acho que ele não vira um instrumento musical, o som que ele faz vira música.

Com base nos dados apresentados, é possível compreender que eles conduzem às seguintes reflexões:

A maturidade de compreensão está maior a cada aplicação de uma nova atividade. Ao serem questionados a respeito de o micro-ondas ser um instrumento musical, um aluno demostrou compreender que, mesmo sendo uma fonte sonora, não significa ser um instrumento musical. O mesmo aluno observa que o propósito da construção não segue o mesmo princípio. Ao dizer que o micro-ondas é uma fonte sonora, pois é possível produzir vários sons com eles, existe uma relação com o ruído emitido pelo aparelho quando em funcionamento (ruído branco) e com o som do abrir e fechar da tampa e do alarme.

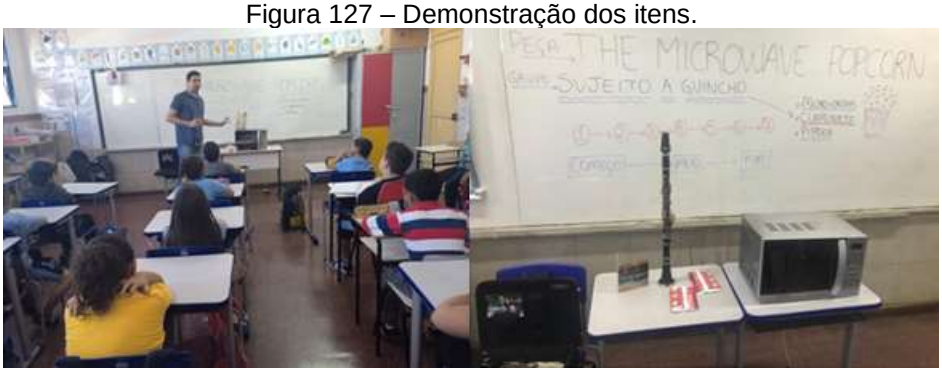
A última parte foi a produção de pipoca, ligando o aparelho micro-ondas. Com a ideia de uma perfórmance, cada etapa foi considerada: abrir o aparelho, colocar o pacote de pipoca dentro, fechar, digitar os minutos, som do aparelho em funcionamento, pipocas começam a estourar, ápice de estouros, estouros diminuindo, alarme final acionando, abrir o aparelho, tirar a pipoca, abrir o pacote, pegar a pipoca e mastigar. Foi proposto que a turma assistisse a cada momento da perfórmance e escutasse-a. As crianças intervinham pedindo para começar e colocar a pipoca no micro-ondas.

Observa-se que, para a realização dessa atividade, foram utilizados os seguintes recursos: micro-ondas, clarinete, *notebook*, caixa de som, material para desenho (papel, lápis de escrever, lápis colorido etc.). Somente o professor manipulou o aparelho de micro-ondas e o clarinete, evitando qualquer eventual risco aos alunos

participantes. Por mais que as crianças queriam pegar o clarinete, não foi autorizado, justamente para poupar tempo do desenvolvimento da atividade.

Concernente ao momento da apreciação de *The Microwave Popcorn*, conforme a figura 127, vale ressaltar o interesse em contextualizar os alunos a respeito do som e do ruído. Com relação à música contemporânea, Menezes (2003, p. 27) observa que “o ruído foi fundamental para a música contemporânea em geral, em especial, para a música concreta”. Ainda sobre o ruído, Schafer (2011b, p. 120) destaca que o “ruído é som que fomos treinados a ignorar”.

Figura 127 – Demonstração dos itens.



Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Com esta aplicação, os participantes experimentaram uma escuta de sons que fazem parte da vida cotidiana (no caso do aparelho e do estourar de pipocas). Portanto, são sons ignorados por não se apresentarem com sentido organizado para eles. Vários compositores que estão fora da música de vanguarda adicionaram elementos em suas composições para representar paisagens sonoras diversas. Muitos incluíram sons que são produzidos por ferramentas. O compositor Gustav Mahler usou elementos da paisagem sonora pastoril em sua sexta sinfonia, por exemplo, retratando sons das vacas com campanas percussivas. O próprio martelo utilizado na mesma sinfonia é um claro exemplo de apropriação de elementos da vida cotidiana para retratar ideias. Outros compositores utilizaram bigornas, buzinas, apitos ou sirenes, com o propósito de representação de um determinado cenário. No entanto, todos esses sons, fora do contexto musical, são ruídos pertencentes à paisagem sonora de uma determinada sociedade e de uma determinada época.

Aqueles sons percebidos pelos alunos na primeira atividade – sons das oficinas – comportam múltiplos elementos possíveis de serem usados como materiais sonoros em composições musicais. O martelo de ferro em atrito com uma superfície metálica

gera um som brilhante. Haja vista a característica sonora, é possível reverter os materiais em fontes sonoras de caráter específico, como é possível conferir, na figura 128, um instrumento que parte de um princípio de uma forja ou bigorna para se tornar efetivamente um instrumento de percussão.

Figura 128 – Bigorna musical profissional.

Fonte: GROVER, 2013.

Reforçando o que já foi abordado até o momento, a fim de estabelecer uma relação com as atividades já trabalhadas, segue a fomentação de discussões a respeito do conceito de fonte sonora e instrumento musical.

Professor: – Qual a diferença entre o clarinete, o micro-ondas, as taças e a flauta de êmbolo?

Aluna: – A flautinha e o clarinete foram fabricados para tocar música. A taça e o micro-ondas não.

Aluna: – o micro-ondas “pra” sair som tem que ligar na tomada.

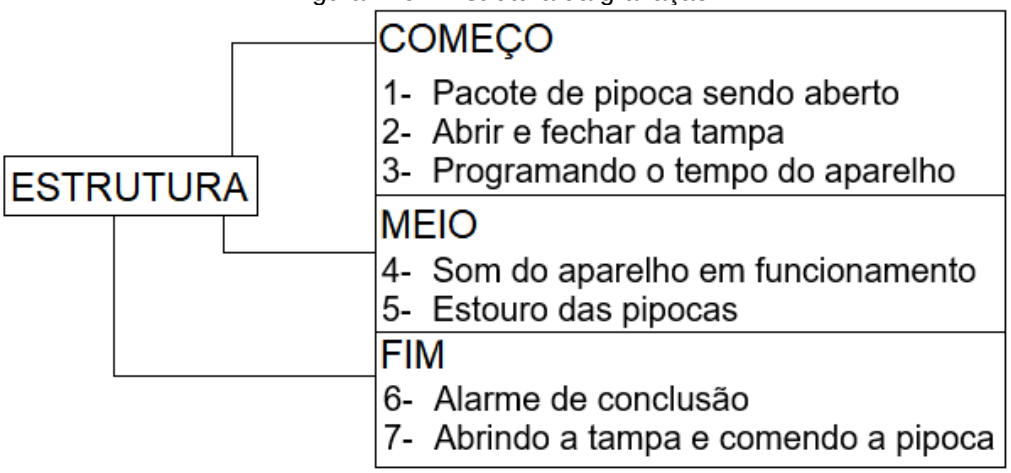
Professor: – **os quatro são instrumentos musicais?**

Aluno: – só a flauta de êmbolo e o clarinete.

A partir desse questionamento, foi possível verificar que o nível de retenção aumentou significativamente, pois a maioria demonstrou compreensão por meio de suas falas, dizendo que tudo depende do propósito da fabricação, mas todos são fontes sonoras e seus sons/ruídos são materiais importantes para o processo composicional. Com base nas respostas elencadas, percebe-se uma compreensão de que mesmo a taça e o micro-ondas não sendo instrumentos musicais em suas originalidades, entretanto, possuem a possibilidade de emissão sonora com ambas as fontes. Para a música de vanguarda, todas possibilidades de sons, sejam complexos sejam triviais, são materiais de criação, passíveis de se tornarem música.

Para facilitar a compreensão da peça, foi feita uma divisão com 3 partes maiores (começo, meio e fim), subdivididas em 7 etapas. Essa estruturação não é um padrão único e limitador de escuta, mas uma forma de organizar ideias acerca da apreciação. Cada educador poderá utilizar outras maneiras de organizar a escuta dessa composição. Nesse caso, esta foi a maneira mais apropriada para o melhor entendimento dos alunos. Montou-se um quadro de organização da estrutura (ver figura 129), entendida como apropriada para o desenvolvimento da dinâmica.

Figura 129 – Estrutura da gravação.



Fonte: quadro de própria autoria.

François Delalande (2019, p. 23) afirma que “fazer música é organizar”. Portanto, o cuidado em programar uma sequência de eventos sonoros que acontecem no decorrer da gravação apreciada ajudou as turmas na percepção da gravação como sendo uma estrutura com começo, meio e fim. Destaca-se que os alunos identificaram os estouros das pipocas e imediatamente fizeram relação com os pingos da chuva das atividades 5 e 6. Os sons gerados pelos pingos de chuva formam uma energia ruidosa – ruído branco – o que pode ser relacionado também com o ruído de funcionamento do micro-ondas. O autor também observa que “a sonoridade pela sonoridade é o concreto”, o que é fator significativo para a compreensão de um processo composicional: tratar de organizar eventos sonoros com o propósito de convertê-los em música.

A parte performática da atividade, apresentada na figura 130, foi desenvolvida tendo como base a sequência de eventos sonoros descritos na figura 129. Destaca-se que, após a realização da dinâmica, alguns professores das salas vizinhas

compareceram ao local da atividade, com curiosidade, para ver o que estava acontecendo, uma vez que o cheiro de pipoca se espalhou pelo corredor do andar superior do segundo bloco (apresentado anteriormente na figura 7). O cheiro de pipoca também despertou o apetite das crianças, que quiseram comer logo em seguida. Esse comportamento já era esperado. Assim, foram distribuídas as pipocas em saquinhos próprios para isso. Porém, tal fato não influenciou na continuidade da dinâmica e também não alterou seu desenvolvimento. A única observação foi que houve um acúmulo de restos de pipocas espalhadas pelo chão da sala de aula, pois as crianças derrubaram pipoca no espaço. O problema foi sanado rapidamente com o apoio de um monitor.

Figura 130 – Momento performático.

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Fortalecendo a proposta de percepção dos eventos sonoros e considerando as ideias de relações perceptivas entre som e ruído, destaca-se a compreensão

apresentada por Delalande, quando questionado a respeito da terminologia de Pierre Schaeffer para tratar de sua abordagem educacional:

> Nós herdamos uma oposição tendenciosa entre som e ruído: o som musical e o ruído parasita! Então, tivemos que restabelecer o equilíbrio da balança e mostrar o aprofundamento da percepção auditiva que esta nova terminologia testemunha. Que ela possa ajudar o educador a desenvolver uma nova escuta e a se aproximar dos interesses musicais das crianças (DELALANDE, 2019, p. 89).

Organizar um esquema em que fosse possível visualizar um gráfico estruturado em começo, meio e fim não foi uma tarefa simples. Gerir as ideias dos alunos, sem deixar ninguém desmotivado por conta da não escolha de sua sugestão, tomou alguns minutos da dinâmica. Optou-se por uma simplificação da representação sonora, contendo indicações por meio de imagens feitas com uso de recorte e colagens, como apresentadas nas figuras 131 e 132. As pipocas estouradas formaram uma representação visual do efeito crescendo e decrescendo dos sons de estouros.

Figura 131 – Construindo partitura com notação não convencional.

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A finalização da partitura ocorreu por um processo de variadas tentativas de combinações. Ao tentar várias maneiras de retratar a escuta, o aluno precisou descartar algumas escolhas, apropriar-se de outras, construir e descontruir. A respeito da construção e reconstrução, Wallon (2012, p. 69) afirma que,

> No estágio categorial, a criança torna-se capaz de operar com um sistema de relações devido à formação de categorias intelectuais. O pensamento vai se organizando em torno das noções de tempo, de espaço e de causa, fundamentais na ordenação de dados da realidade. No categorial, a criança encontra-se no mundo das coisas. O gosto por realizações técnicas se faz visível pela habilidade que mostra nas construções e reconstruções, levando-a a descobrir, na prática, a causalidade mecânica das coisas.

Por esse viés, compreendeu-se que inserir o aluno no processo de construção de algum tipo de gráfico – com uma notação possível de utilizar material palpável, como a utilização de recorte e colagem com pipocas – é uma maneira de descobrir, na prática, a causalidade mecânica das coisas. Para esta pesquisa, essas coisas são interpretadas como sendo os eventos sonoros percebidos e elencados anteriormente na figura 129.

Figura 132 – Atividade 13: partitura com notação não convencional.

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Entende-se que essas informações na partitura não são representações fáceis de serem codificadas por outros alunos que não passaram por todas etapas aqui

apresentadas até o momento. Por essa razão, salienta-se que a partitura apresentada fez sentido aos alunos contextualizados durante todo o processo, não sendo algo descolado do todo, mas parte integrante de uma proposta completa, em que suas atividades tratam de se interrelacionar.

Na figura 133, dispõe-se a partitura final construída pelos alunos. As opções de indicações dos eventos sonoros têm um princípio de construção encontrado nas artes plásticas. Todavia, como já salientado, as colagens fazem sentido para os alunos participantes de um processo sequencial de atividades, não fazendo nenhum sentido se desconectada dessa aplicação. Mesmo aqui, esses planos de imagens são totalmente abstratos e aplicam-se como tentativas e possibilidades de reprentações para um determinado evento sonoro.

Figura 133 – Atividade 13: construção dos alunos (partitura).

Fonte: registrada durante o 7º encontro da intervenção prática em sala de aula.

As imagens foram fotos de micro-ondas, ficando em sequência como representação visual da estrutura geral identificada – começo, meio e fim. Como os músicos se relacionam com o som codificado na partitura de maneira visual, também os alunos iniciaram-se nesse viés. Porém, como já dito anteriormente, eles visualizaram aquilo que foram contextualizados sonoramente.

As pipocas coladas na partitura remetem à técnica de pontilhismo utilizada em artes visuais. Essa relação do pontilhismo também pode ser atribuída aos sons granulados abordados por Pierre Schaffer, em sua pesquisa a respeito dos sons em suas composições de música concreta. Apesar da construção de uma partitura não convencional, não se descarta o entendimento de que a relação som e símbolo é uma tentativa abstrata de indicações para eventos sonoros. A proposta se abasteceu das ideias de Murray Schafer, mas também dos demais educadores musicais da segunda

geração, pois “alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som” (FONTERRADA, 2008, p. 179).

7.8 8º Encontro.

No dia 05 de julho, o oitavo encontro contou com a participação de 34 alunos, conforme apresentado na figura 134, referente à quantidade de presenças e faltas registradas em cada turma. Nesse encontro, aplicou-se somente uma atividade: 14 – *Miniwanka* (Murray Schafer).

Figura 134 – Controle de participação (8º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	17	5	0
3º ANO B	17	4	1

Fonte: dados coletados em aula.

7.8.1 Atividade 14 – *Miniwanka* (Murray Schafer).

Para o desenvolvimento da presente atividade, foram trabalhados os seguintes conteúdos específicos: música contemporânea, partitura com notação gráfica, notação mista, notação roteiro e, principalmente, notação não convencional. Os seus objetivos específicos foram: apreciar músicas do repertório contemporâneo, conhecer a peça *Miniwanka*, de Murray Schafer, e conhecer possibilidades de notação musical. As turmas participaram ativamente durante o desenvolvimento da atividade e seguiram os combinados de regras preestabelecidos para a realização da dinâmica de construção de partituras. Porém, durante a execução das próprias partituras, alguns alunos demonstraram rejeição ao serem convocados para solfejo dos gráficos produzidos. Tal rejeição ocorreu por conta da timidez de alguns participantes que se apresentaram com empolgação nas produções, mas, quando expostos ao solfejo, mostraram-se desinteressados.

Antes de dar sequência às análises, é fundamental apresentar qual a concepção de notação não convencional adotada por esta pesquisa. Entende-se por

notação não convencional uma forma de construir um esquema de escritura dos sons que não está fechado em um único princípio de notação que prioriza a altura e duração, mas se apropria de todas as possibilidades de gráficos, desenhos, traços, colagens, gestos, captação audiovisual para escriturar o som de forma global.

Contextualizando a música escolhida para o desenvolvimento da atividade, Fonterrada (2004, p. 77) observa que

> *Miniwanka* ou Momentos da água (1971) é uma pequena peça de caráter imitativo. O texto é constituído por palavras como água, riacho, rio, lago, neblina e oceano em línguas indígenas norte-americanas. No dizer de Schafer, essa peça trata do tema da reencarnação; o coro canta constantemente 'A água nunca morre' e enfatiza sonoramente as múltiplas transformações por que passa a água, em seus diversos estados.

A obra do compositor foi apresentada aos alunos por meio de um vídeo disponível no *Youtube*, no canal *Vancouver Chamber Choir* (SCHAFER, 2017). Além desse *link*, foram utilizados outros vídeos: Schafer (2020) e Schafer (2016). As partes extraídas de *Miniwanka*, como a destacada na figura 135, serviram de exemplo para demonstração e contextualização da notação usada por Schafer, já tratando de abordar a obra do compositor em sala de aula. Com o primeiro vídeo, apresentou-se aos alunos a fisionomia de Schafer. Também, mostrou-se a obra *Music for Wilderness Lake* (SCHAFER, 2016; MUSIC..., 2014), para doze trombonistas que exploram a paisagem sonora natural e suas variáveis.

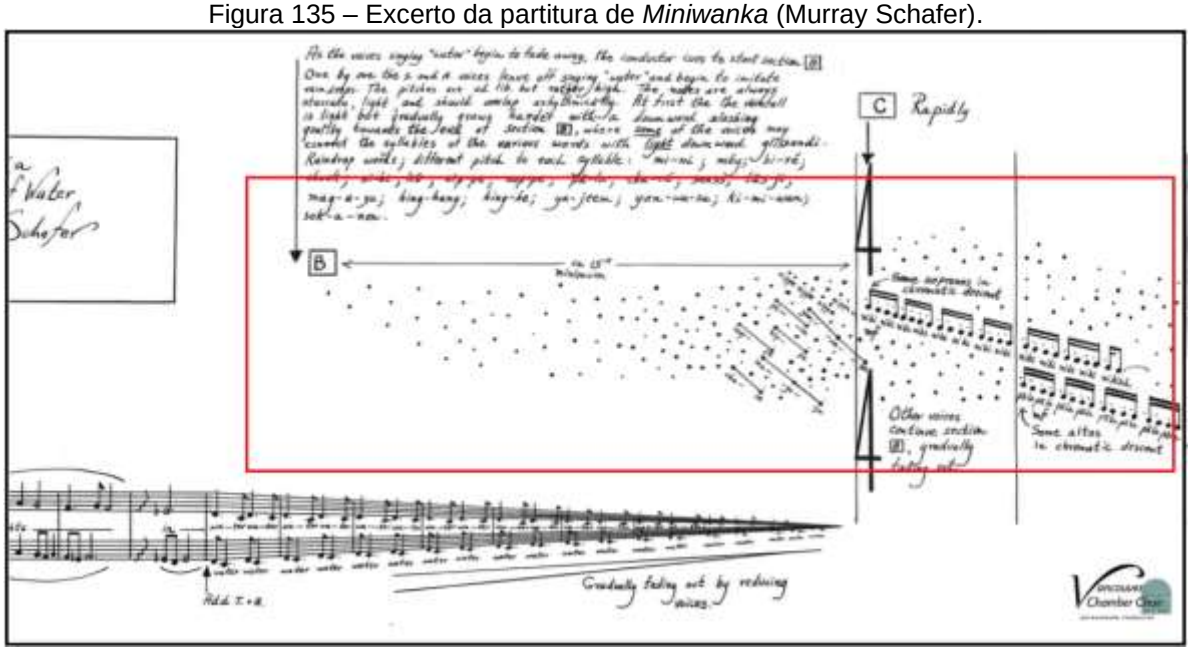
No início da apreciação, a peça gerou estranheza nos alunos e, por alguns segundo, eles deram risadas e teceram comentários a respeito, uma vez que tudo o que a obra apresentava ainda era novidade para eles. Contudo, com as repetições da apreciação, o comportamento foi se normalizando, e os alunos começaram a identificar padrões e a fazer seus apontamentos, relacionados ao que estavam escutando.

Após a primeira escuta, perguntou-se aos alunos se eles visualizaram similaridades com o que já ouviram em *The Microwave Popcorn*. A percepção foi uma relação imediata entre os sons dos pingos de chuva com a parte destacada na figura 135. Essa percepção imediata foi alcançada por alguns alunos, pois nem todos perceberam e estabeleceram tal relação na primeira escuta. Conforme as repetições aconteciam, os demais participantes demonstravam a mesma percepção dos outros

colegas. Essa conexão com as atividades anteriores aponta para uma retenção em um formato um tanto mais mosaico do que linear.

No início da pesquisa, abordou-se a respeito das ideias de Murray Schafer como sendo mosaica. Outrossim, verificou-se que muito da retenção dos alunos aconteceu de uma maneira mosaica. Essa constatação se deu ao fato de que as relações estabelecidas entre os assuntos abordados até aqui traçam uma rede de conexão entre uma atividade e outra.

Figura 135 – Excerto da partitura de *Miniwanka* (Murray Schafer).



Fonte: SCHAFER, 2017.

Como já dito, não foram todos os alunos que compreenderam a peça nos primeiros momentos da apreciação; mas, com as repetições de escuta, foram identificando padrões e fazendo observações com apontamentos de reconhecimento das escutas em atividades anteriores. Observaram-se, afinal, similaridades de alguns pontos na notação visualizada na obra.

Sabe-se da importância de desenvolver atividades que envolvam o movimento corporal para interação ativa com o que se propõe. No entanto, aqui se optou por deixar os alunos sentados em suas respectivas cadeiras, como apresentado na figura 136, por causa do uso de *datashow*, evitando qualquer infortuno que pudesse colocar em risco o aparelho (não derrubar). Os equipamentos utilizados para realização dessa atividade foram: caixa de som, *notebook* e *datashow*. Trata-se de ferramentas fundamentais para intensificar o dinamismo na intervenção prática.

O dinamismo da atividade não está relacionado somente com os aparelhos utilizados. Mesmo sem nenhum desses itens, a aula poderia continuar dinâmica. A dinamicidade é fruto não dos recursos tecnológicos, mas da forma como o professor planeja, conduz e aborda os conteúdos em sala de aula.

Quanto ao local de aplicação da atividade, o que se tinha em mente era a utilização de outro espaço, e não a sala de aula de ambas as turmas. No entanto, como já discorrido anteriormente, nem sempre é possível conduzir os alunos para outro espaço na escola, uma vez que a unidade escolar não dispõe de muitos espaços disponíveis. Ou seja, depende-se de agendamentos.

Escolheu-se, também, manter as carteiras em seus respectivos lugares, considerando as aulas realizadas nos espaços abaixo, a fim de não causar transtornos com outros colegas professores. Para a boa convivência profissional, é interessante agir com parcimônia, tendo empatia com outros professores, para que não haja incômodo em outras salas de aulas.

Figura 136 – Momento de apreciação de *Miniwanka*.

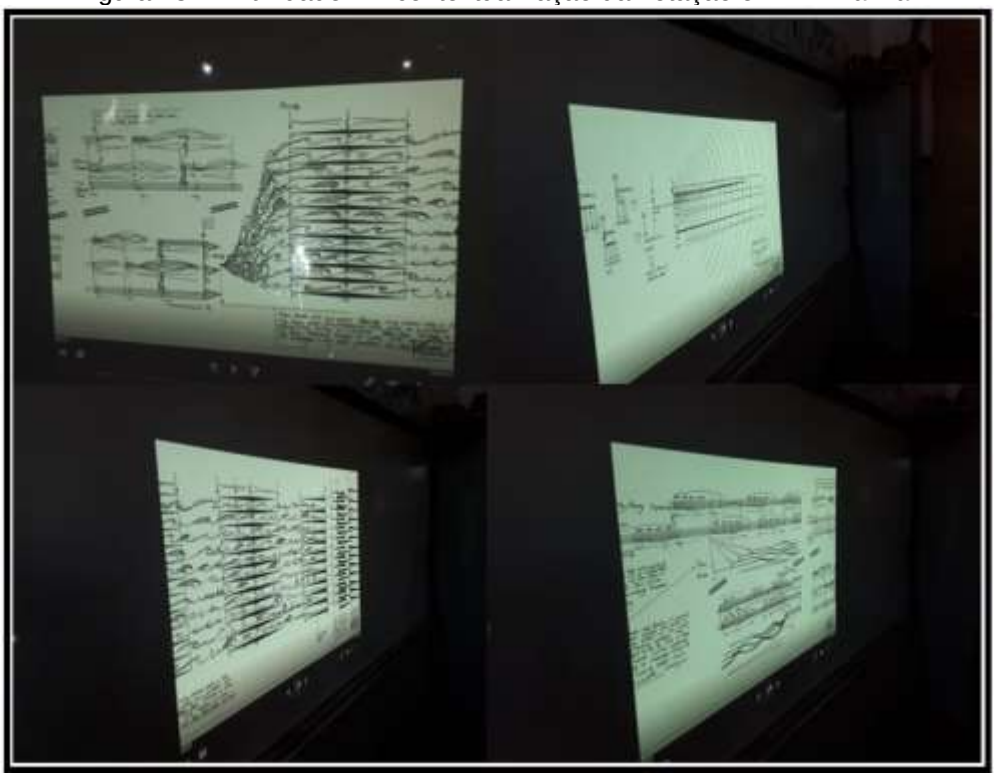
Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Os trechos em destaques na figura 137 representam os momentos da apreciação em que foi desligada a luz da sala de aula para realçar ainda mais a partitura de *Miniwanka* na projeção na lousa. No início dessa fase de apreciação, os alunos reagiram com dispersão, quando a luz foi desligada. Porém, logo se restabeleceram os combinados preestabelecidos. Notou-se, no âmbito da apreciação da obra abordada nessa atividade, que os alunos permaneceram atentos durante toda a execução da peça, com alguns momentos de estranhamento e outros de risos por conta de algumas execuções do coro.

Ao descreverem trechos da peça, os alunos relacionaram com atividades anteriores, por exemplo: os sons da chuva e o glissando no escorregador. Essas

percepções foram induzidas por conta da notação adotada por Schafer, que utiliza pontos, linhas onduladas, linhas retas ascendentes e descendentes. Esses traços foram contextualizados nas atividades anteriores, portanto, ao visualizarem a notação, as crianças estabeleceram relações imediatas com as atividades 5, 9 e 10.

Figura 137 – Atividade 14: contextualização da notação em *Miniwanka*.



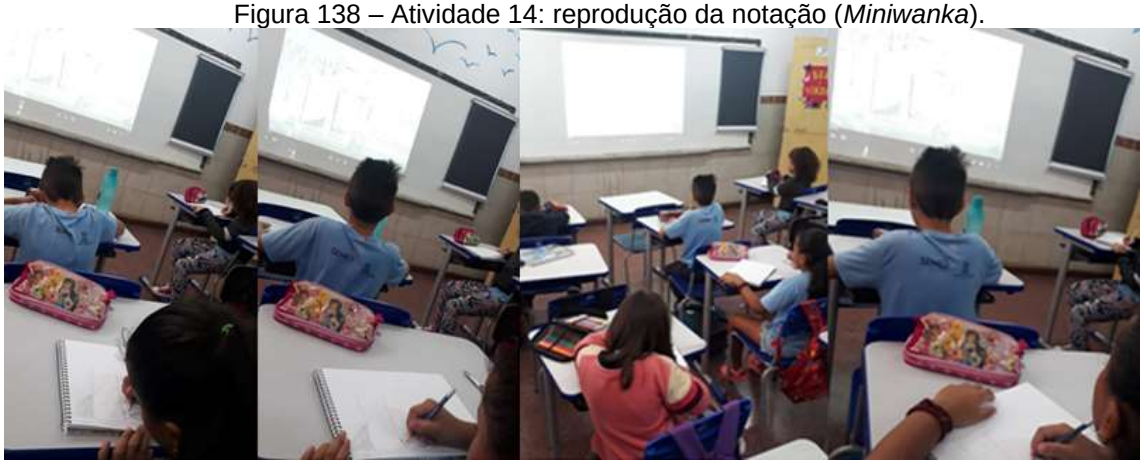
Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Ao aparecer a notação pontilhada na partitura, um aluno se manifestou dizendo:

Aluno: – Olha, professor! Igual fizemos na pipoca de micro-ondas!

A respeito desse comentário, é possível constatar a conexão espontânea por parte do aluno ao identificar, na notação do compositor em questão, uma proximidade com o pontilhismo para representação de sons granulados. Já os demais alunos compararam com a atividade da chuva (os pingos). Ou seja, a diferença do comentário do aluno para os demais colegas é que a percepção dele partiu da notação para o som, enquanto nos outros se deu no som para a notação. O glissando foi o mais identificado pelos alunos, ao lembrarem das atividades anteriores com a flauta de êmbolo e a dinâmica no escorredor no parquinho recreativo.

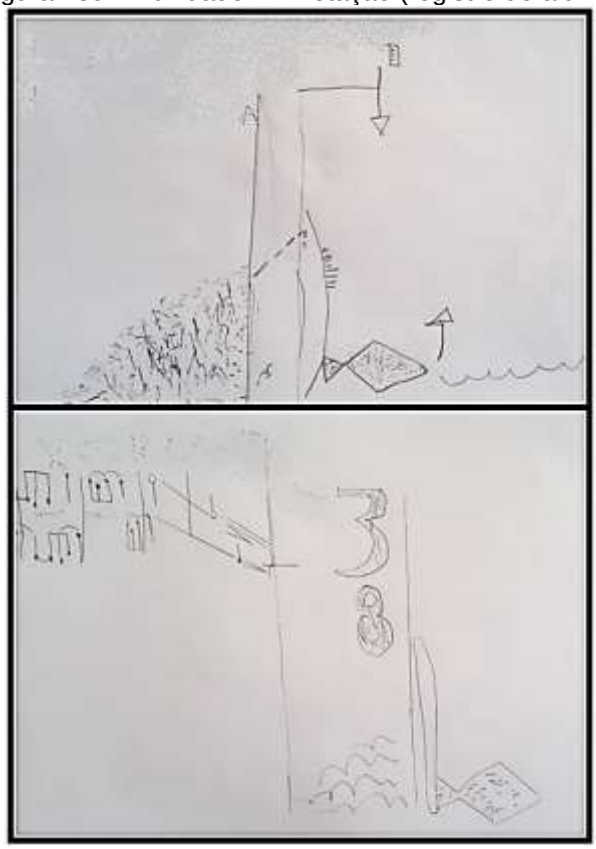
Figura 138 – Atividade 14: reprodução da notação (*Miniwanka*).



Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

É possível verificar, na figura 138, o momento de registro dos participantes. Os alunos escolheram um determinado trecho da peça e copiaram para o caderno. No entanto, os trechos mais copiados continham, basicamente, as mesmas intenções sonoras realizadas nas atividades 3, 9 e 10, ou seja, a notação pontilhada e as linhas de glissando (ver figura 139). Esse fato indica o nível de retenção das atividades.

Figura 139 – Atividade 14: notação (registro do aluno).

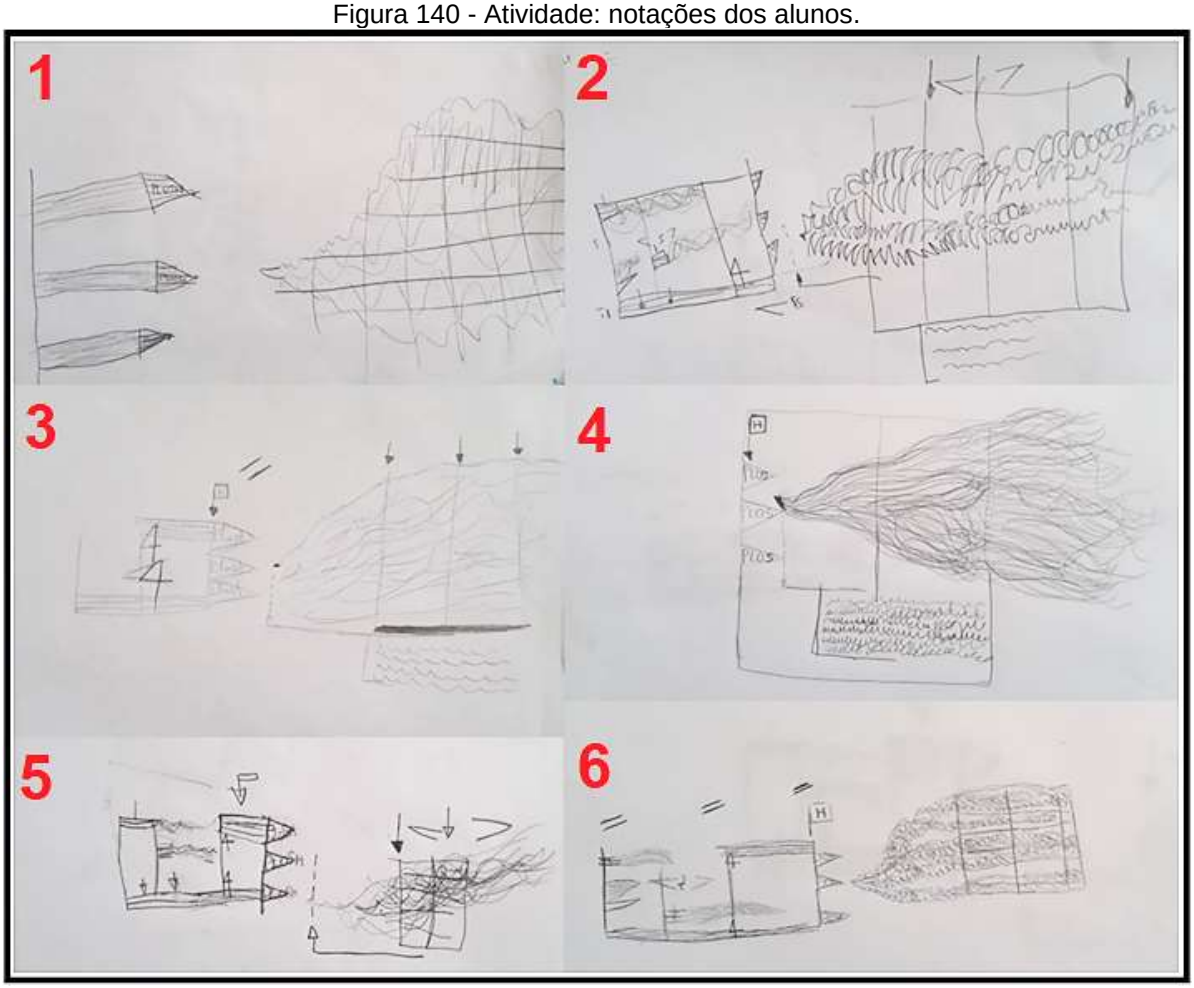


Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Todas as produções foram coletadas para análises. Entretanto, constam-se somente algumas delas para exemplificação dos traços utilizados pelas crianças no decorrer da aplicação. As notações foram registradas em folha sulfite branca e com lápis de escrever, mantendo uma combinação preta e branca no jogo de cores – a mesma coloração de uma partitura tradicional com notação não convencional.

Na montagem apresentada na figura 140, apresentam-se recortes de seis notações realizadas pelos alunos. Em síntese, umas apresentam bastante proximidades com as outras.

Figura 140 - Atividade: notações dos alunos.



Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Os dados apresentados na figura 140 conduzem às seguintes reflexões:

1- O aluno apresenta a notação com um sistema contendo três pautas iniciais e depois grafa um envelope dinâmico.
2- Esse aluno constrói uma notação mais detalhada do que a 1. Inicialmente apresenta um sistema com pauta, mas acrescenta figuras de semínimas,

incluindo o número 4 e um sinal de crescendo e decrescendo. Finaliza com linhas curvas que aparentemente indicam um envelope dinâmico.

3- Nesse caso, o aluno já demonstra uma notação um pouco mais definida, iniciando com um sistema de pautas e fórmula de compasso quaternária. Insere uma palavra *(plosh)* e setas indicando mudanças em cada divisão, dando ideia de compassos. Conclui com várias linhas ascendentes, intencionando glissandos em várias vozes.
4- Nessa notação, o aluno inicia com a palavra "*plosh"*, acompanhada de um decrescendo, dividida em três grupos. Marca com a letra H o momento da fala e grafa linhas ascendentes e descendentes, que podem ser interpretadas de várias maneiras.
5- Aqui o aluno optou por grafar um sistema com pautas e indicação de fórmula de compasso quaternária. Também adiciona a palavra *"plosh"* dividida em três grupos. Segue com traços ascendentes e faz um sinal dinâmico (crescendo e decrescendo).
6- O aluno apresenta mais detalhamento no sistema de pautas, incluindo uma semínima com sinal de crescendo e decrescendo. Apresenta traços de cisura acima do sistema e adiciona fórmula de compasso quaternária, mas de maneira diferente das outras notações, além de incluir três grupo de palavra *"plosh".* Finaliza com traços que remetem a um envelope dinâmico.

Sugere-se que se confiram as descrições comparando os recortes dos seis registros conforme a enumeração das descrições. Foram selecionadas três notações de cada turma participante.

Mesmo sem contatos anteriores com a notação convencional, os alunos se manifestaram com comentários a respeito de pautas, demonstrando uma certa aproximação visual com uma folha pautada para notação musical.

Aluna: – Professor, isso parece uma folha de música.

Ao falar "folha de música", a aluna se referia a uma partitura.

Aluno: – Meu irmão tem um caderno de música.

No relato do aluno em citar que seu irmão tem um caderno de música, compreende-se um caderno com folhas pautadas para notação musical (pentagramas).

Em *Miniwanka*, Schafer utiliza uma notação mista, com símbolos convencionais e não convencionais – um dos motivos de os alunos comentarem a respeito das

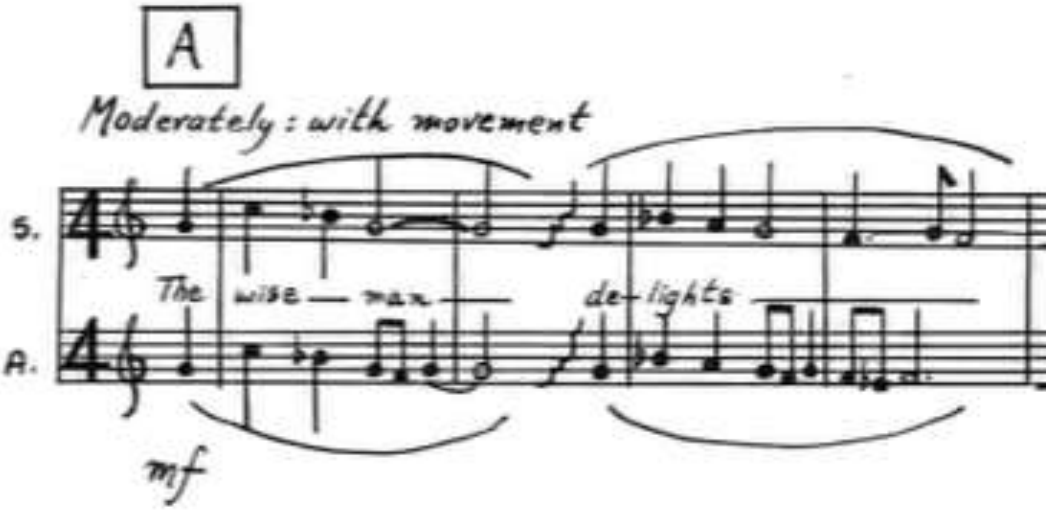
pautas. Outro ponto a destacar é o fato de que, em todas as vezes em que os alunos visualizaram uma clave de sol, fizeram os seguintes comentários:

Aluno: – Esse sinal é da música.

Aluna: – É um sinal que representa a música.

No excerto recortado da figura 141, tratou-se de exemplificar como o compositor apresenta sua composição mantendo o início da obra com uso de notação convencional para entrada dos cantores, mantendo os três primeiros sons da música em uníssono, com uma bordadura na quarta nota do *contralto*, voltando em uníssono na quinta nota. Com base somente nesses primeiros compassos, é possível verificar que Schafer desenvolve uma obra com início contendo uma textura coral tradicional, utilizando-se da notação convencional (clave, fórmula de compasso, figuras de som, pausas, pentagrama, barras de compassos, ligaduras e indicação de intensidade). Dessa forma, pode-se compreender a escolha dos alunos em grafar claves em suas notações.

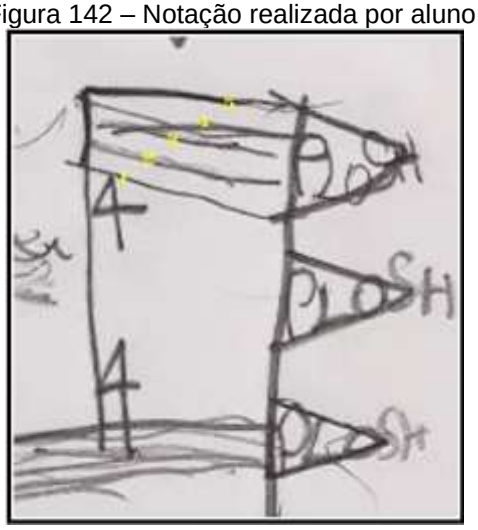
Figura 141 – Excerto da partitura de *Miniwanka* (primeiros compassos).



Fonte: SCHAFER, 2017.

A presença do pentagrama musical no registro apresentado na figura 142 aponta para um entendimento de que o aluno já acessa os conteúdos de música. Esse mesmo aluno se manifestou dizendo que começou a frequentar aulas de música na igreja.

Figura 142 – Notação realizada por aluno.



Fonte: registrada durante o 8º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Percebe-se, pelo registro realizado, uma notação com uso de fórmula de compasso, o que não foi abordado em nenhum momento da proposta, como sendo prioridade em contextualização. Não se buscou direcionar os participantes para definições e conceituações referentes aos elementos simbólicos mais elementares da notação tradicional ou notação convencional. Apesar de, no recorte da notação acima, aparecer o pentagrama, o aluno só indica algo com a palavra *Plosh!* Ao ser questionado a respeito de sua intenção com o uso da palavra, o aluno se manifestou que alguém contaria quatro tempos, e a turma pronunciaria *"plosh"* com um decrescendo imediato (súbito). Possivelmente sua intenção era de um som onomatopaico de algo pastoso quando cai no chão.

Visto isso, os símbolos utilizados por Schafer na obra apresentada nessa atividade fornece embasamento e inspirações para as ideias que serão desenvolvidas na última atividade a seguir. Portanto, todas as possibilidades de traços usados pelo compositor, que serão compreensíveis para as crianças, ampliam o repertório de gráficos nas representações dos eventos sonoros. Nem todos os símbolos são de fácil compreensão, considerando a faixa etária e o nível de entendimento dos participantes. Todavia, servem de ponte para guiar a abordagem final dessa intervenção prática.

7.9 9º Encontro.

Com base no controle de participação em destaque na figura 143, é possível verificar a quantidade de participantes deste último encontro, somando-se 27 alunos. Com aplicação final no dia 7 de julho, de acordo com o planejamento para a

intervenção, foi desenvolvida somente uma atividade: 15 – construção de partituras (notação não convencional).

Figura 143 – Controle de participação (9º encontro).

CONTROLE DE PARTICIPAÇÃO			
TURMA	*PRESENÇA*	*FALTA*	*ATESTADO*
3º ANO A	16	6	0
3º ANO B	11	10	1

Fonte: dados coletados em dia de aula.

7.9.1 Atividade 15 – construção de partituras (notação não convencional).

Esta última atividade foi aplicada como sendo uma culminância dos assuntos abordados no decorrer de toda a intervenção prática, contemplando os seguintes conteúdos específicos: forma musical, sons onomatopeicos, transformação de sons onomatopeicos em música e partitura com desenhos. Os objetivos específicos foram: explorar diferentes tipos de sons; explorar sons onomatopeicos; transformar sons onomatopeicos em música; e criar partituras não convencionais a partir de sinais de onomatopeia. Para o desenvolvimento dessa atividade, propôs-se aos participantes a construção de partituras usando todos os símbolos apresentados durante todo o percurso das atividades já desenvolvidas anteriormente.

Organizadas no próprio espaço da sala de aula, as turmas foram divididas em pequenos grupos, conforme apresentado nas figuras 144 e 145, sendo que cada componente do grupo pudesse produzir sons onomatopaicos para seus colegas.

Percebeu-se, durante o acompanhamento e o desenrolar da atividade, que muitos alunos sentiram vergonha em reproduzir tais sons. Cada membro tentou registrar, com notação não convencional, os sons que foram possíveis de serem grafados. Essa reprodução de sons onomatopaicos aconteceu de forma sucessiva, ou seja, um grupo de cada vez, para não estabelecer algo desordenado.

Cada grupo criou sua própria partitura usando as diversas possibilidades de símbolos para representar os sons, deixando claro qual sua pretensão com cada som (curto, longo, forte, fraco, *piano*, glissando etc.). Quanto aos recursos utilizados, cada aluno recebeu materiais para a realização da própria produção/composição: tesouras, cola, papelão, plástico, tinta, pincel, papel *kraft*, papel *colorset*, papel cartão, papel

paraná e cartolina. Após o processo de construção, a turma realizou uma exposição dos gráficos, pendurando-os em um varal.

Quanto ao solfejo de cada notação, propôs-se uma discussão a respeito de como a leitura das partituras seriam realizadas coletivamente, levando em consideração as ideias de cada membro dos grupos. Realizando ensaios e experimentando possibilidades de execuções para os solfejos, pode-se compreender que a maneira viável de execução seria ler partitura por partitura, de forma separada, e depois efetuar o solfejo completo de todas elas.

Em observação aos envolvidos na dinâmica, foi possível constatar que eles participaram ativamente das realizações das tarefas e de construções das partituras, seguindo regras preestabelecidas para o desenvolvimento da atividade. A maioria dos alunos interagiu entre si para realizar a proposta. Porém, nem todos os alunos foram capazes de fazer escolhas instantâneas durante a realização da atividade. Muitos demonstraram interesse no desenho ou na pintura, mas perderam o interesse quando foi proposta a prática do solfejo.

Ao analisar os registros realizados por eles, constatou-se que foram capazes de criar gráficos com notação não convencional para representar sons.

Figura 144 – Atividade 15: construção de partituras (notação não convencional).

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Tratando de estabelecer uma proximidade com sons onomatopaicos, paisagem sonora e notação não convencional para construção de partituras, Schafer (2011a, p. 68-69) destaca:

> A onomatopeia reflete a paisagem sonora. Mesmo com a nossa linguagem avançada, ainda hoje continuamos, no vocabulário descritivo, a resgatar sons ouvidos no ambiente acústico; e bem pode ser que as mais complexas extensões acústicas do homem – suas ferramentas e seus recursos de sinalização – também continuem, até certo ponto, a ampliar os mesmos modelos arquetípicos. Estivemos discutindo os animais. Entre as características da linguagem, o homem tem muitas palavras para descrever os sons dos animais que estão mais próximos dele. São verbos, palavras de ação, e a maior parte ainda é onomatopaica.

Trabalhar com a emissão de sons onomatopaicos foi um recurso para estimular os alunos a cantarem e a produzirem diversas sonoridades com a voz, pois, como será apresentado logo adiante, cantar ainda é um desafio para muitos alunos por conta da timidez. Não somente ao solfejo, mas trazer os alunos para o universo da música contemporânea não foi fácil. Mesmo assim foi possível notar um avanço com relação ao interesse pela escuta, por entender que ouvir requer atenção, concentração, conexão e contextualização. Portanto, na tentativa de atrair as crianças para a escolha dos sons onomatopaicos, realizaram-se recortes de revistas com imagens de várias fontes sonoras de diferentes paisagens sonoras. É possível verificar, na figura 145, a organização dos grupos para a realização das pesquisas e dos recortes das fontes sonoras.

Figura 145 - Produção em grupo.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Com o desenrolar das pesquisas e a percepção das mais variadas fontes sonoras, os alunos demonstraram um bom nível de retenção a respeito do significado de uma fonte sonora. Tal compreensão permitiu um maior envolvimento durante o processo de realização da atividade. Nesse sentido, Zagonel (2012, p. 23), com relação ao assunto de construção de partituras, afirma:

> A partir do instante em que o aluno sente a necessidade de fixar graficamente suas ideias musicais ou sons diversos, é importante dar-lhe a oportunidade de inventar seus próprios códigos. Assim, ele também compreende a relação existente entre um movimento sonoro e sua representação escrita. E, para que se chegue a essa representação gráfica, é necessário desenvolver uma escuta atenta e cuidadosa. A organização desses desenhos gráficos permite que se desenvolva a noção de partitura, colocando em prática as normas adotadas.

Nesse sentido, buscou-se uma escuta atenta e cuidadosa, durante todo o trajeto percorrido até então. Quanto à organização dos desenhos gráficos proposta aos participantes, observou-se que alguns alunos indicaram suas ideias adotando símbolos já visualizados anteriormente. Outros inverteram a ordem de construção, ou seja, registrando primeiramente o símbolo, para depois pensar em algum som que fosse compatível com a representação visual. Visto que todos os combinados preestabelecidos trataram de conscientizar as crianças a respeito do uso dos materiais para as construções, evitando desperdícios, notou-se que não foram todas que se mostraram capazes de cumpri-los.

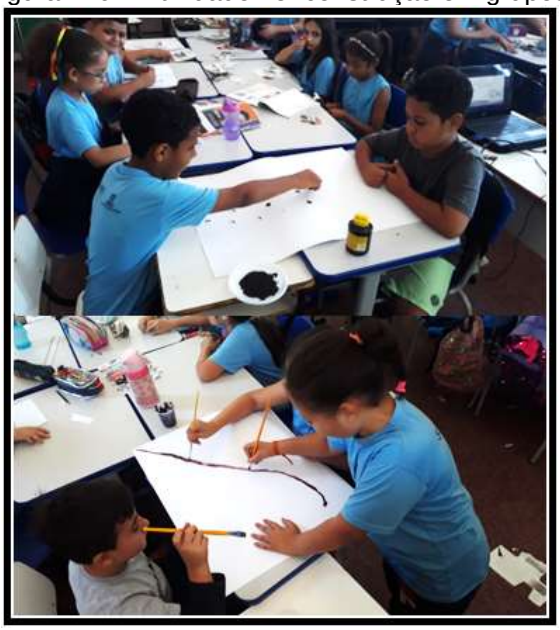
O controle desses combinados rouba tempo da atividade, e algumas posturas das crianças são inevitáveis justamente pela idade delas. A quebra dos combinados se deu por conta de a criança seguir deixando muitos materiais espalhados por toda a sala. Nesse caso, a atividade de música procura tratar não somente dos conteúdos da área, mas de lançar reflexões relacionadas às posturas de cunho social, como limpeza do ambiente, poluição, lixo e desperdício. Abordar essas relações também é parte importante da educação integral dos alunos, mesmo sendo na aula de música. Essas reflexões, afinal, contribuem para a formação social dos participantes (GULASSA, 2010).

> O educador deve estar atento a esse movimento social, ter suas ideias em constante evolução, estar em contato com a realidade em mudança e visar o interesse e o bem-estar de todos. Sua busca por uma sociedade cada vez mais justa incentiva as crianças a respeitar suas diferenças étnicas e sociais e a colaborar para que todas desenvolvam o máximo de suas aptidões e seus

> interesses. Para Wallon, a educação é necessariamente uma ação social (GULASSA, 2010, p. 114)

Como a música integra a vida social e não está desvinculada dessa relação indivíduo e cidadania, pode-se compreender que conscientizar alunos a respeito de manusear materiais de forma consciente fortalece a sensibilidade das futuras manipulações dos instrumentos musicais. Uma vez que, futuramente, as crianças poderão ter contato com instrumentos musicais, é importante que saibam o valor do material e sua preservação. Um aluno que consegue seguir regras com utilização de uma clava confeccionada com cabo de vassoura, não a jogando no chão e não a batendo com exageros, tende a ter mais consciência no uso de um violão, de uma flauta doce ou de um xilofone.

Figura 146 – Atividade 15: construção em grupos.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto aos gastos dos materiais, foi combinado que os alunos poderiam ser modestos nas ações, evitando exageros, fazendo uso apenas daquilo que era essencial ou suficiente para a realização de uma determinada produção (figura 146). Na parte inicial da produção, foi desafiador manter um certo controle a respeito dos combinados, pois os alunos queriam pintar temas livres e ficaram se distanciando da atividade, não participando como os combinados preestabelecidos. Mas ao perceberem que os demais colegas estavam participando da proposta, foram se envolvendo aos poucos.

Manter controle a respeito dos combinados de não arrastar mesas e cadeiras de maneira exagerada tomou um certo tempo do início da atividade. No momento da grafia, algumas crianças criaram seus registros e, ao mesmo tempo, reproduziram sons vocais do que estava notando (solfejando seus gráficos). Essa atitude demonstra um avanço, pois as turmas ainda se sentem inibidas ao solfejarem sons que, de certa forma, não fazem sentidos para elas.

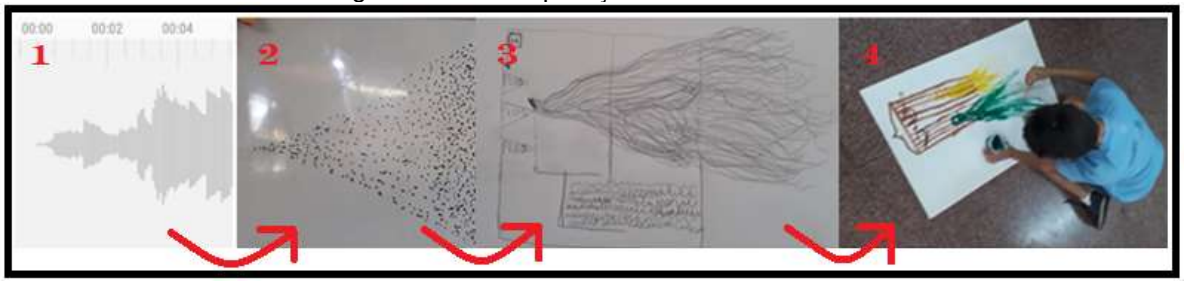
A figura 147 demonstra o momento de produção de um aluno que criou sua partitura com um princípio misto (pautas com envelope dinâmico). A retenção do envelope dinâmico foi se revelando em todos os instantes das criações, pois, em várias partituras construídas, presenciavam-se símbolos de igual formato.

Figura 147 – Atividade 15: notação não convencional (pintura).

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Nas primeiras propostas de uso da voz para solfejar intenções sonoras (ou eventos sonoros), os alunos riam uns dos outros, com deboche. Com o desenrolar das atividades, porém, esse comportamento foi deixando de existir, passando a ter uma normalidade.

Figura 148 – Comparações entre atividades.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A retenção de informações das atividades anteriores pode ser comprovada ao longo de todo o percurso, como é possível observar na figura 148, quando o aluno constrói sua partitura reproduzindo similaridades entre o envelope dinâmico e os registros confeccionados anteriormente. Assim sendo: 1 – envelope dinâmico; 2 – notação pontilhada; 3 – notação inspirada em Schafer; 4 – notação mista. Para maior compreensão, a imagem está dividida em quatro partes: a primeira apresenta o envelope dinâmico da gravação realizada pelos alunos; a segunda, o recorte do gráfico pontilhado para execução do gesto percussivo que resulta em sons de chuva; a terceira, a notação realizada com base na apreciação de *Miniwanka*; e a quarta, a notação idealizada pelo aluno para indicar dois grupos criando uma energia sonora com uma dinâmica crescente.

Figura 149 – Atividade 15: notação não convencional com recorte e colagem.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Foi possível notar que o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados aconteceu pela variedade de materiais disponíveis durante todo o processo de criação. Tratar a notação musical com utilização de símbolos, desenhos, recortes e colagens de escolhas dos próprios alunos mostrou que a pesquisa em sala de aula, durante a efetivação da ação criativa, acarretou uma série de possibilidades de gráficos para representar um determinado evento musical da paisagem sonora.

> ‘Desenhar o som’, que podemos considerar como um primeiro modo de notação dos sons, é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou. Partindo do registro gráfico intuitivo, chega-se à criação de códigos de notação que serão lidos, para serem decodificados pelo grupo, num processo sequencial que respeita níveis de percepção, cognição e consciência (BRITO, 2003, p. 179).

No ponto em questão, verifica-se, na figura 149, uma construção da aluna com adoção de notação mista – uso de linhas e desenhos – para indicar emissão de sons onomatopaicos de animais (paisagem sonora rural). Notou-se, também, que a escolha em desenvolver atividades com uso de tintas, materiais para recortes e colagens contribuiu para que os alunos fossem mais ativos no processo de construção.

Pode-se notar, na figura 150, que os alunos se fizeram valer da produção com uso de tinta preta para a construção de uma partitura com princípio de pontilhismo, registrando um uma ideia de sons picotados. Porém, quando prontas as partituras, alguns alunos já não tinham o mesmo interesse para seguir em direção ao solfejo (momento da execução). Eles demonstraram rejeição ao solfejo e também se apresentaram com desinteresse para sugerir ideias de execuções das partituras.

Figura 150 – Atividade 15: notação não convencional com tinta.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Estabelecer uma relação entre som e escrita apenas foi possível graças ao processo percorrido desde a primeira atividade até esta última. Ouvir sons da paisagem sonora, escolher alguns dos sons possíveis de cantar ou solfejar, compreender que os sons precisam ser escutados e que a escuta é fundamental para a percepção dos sons (algo que não é óbvio para eles), entender quais sons são possíveis de se tornarem música e captar sons por meio de gravação são ações que contribuem para a compreensão visual do nível dinâmico e da duração do som. Tudo isso ampliou o repertório dos alunos, permitindo a desenvoltura nas construções das partituras.

Considerando que a música é a arte dos sons organizados, se não houver uma conexão para a vivência da experimentação sonora, durante o processo de musicalização do indivíduo, haverá uma lacuna na educação musical do envolvido no processo de aprendizagem. Para compreender um som organizado, é interessante ter a noção do que seria o som desorganizado. Nessa direção, a pesquisa tratou os sons da paisagem sonora como um rico e potencial material de ser organizado e transformado em uma produção musical. Com isso, a notação não convencional dá suporte para exploração da criatividade visual mediante a criatividade auditiva.

Uma das grandes contribuições da musicalização para o desenvolvimento afetivo e social é a prática em conjunto. Notadamente, a prática musical em grupo requer a entrega pessoal de cada integrante do conjunto. Por isso, enfatiza-se a importância do trabalho em grupo, já no processo de musicalização, conduzindo e estimulando o aluno a observar e ser observado como parte importante no desenvolvimento coletivo. Ademais, o momento de produção musical em grupo estimula os alunos para a sensibilidade de empatia, respeito, generosidade e compartilhamento de ideias, pois, na concepção de Wallon, o professor deve conduzir as crianças com uma educação humanizadora, com incentivo de cooperação e apoio mútuo (GULASSA, 2010).

A escuta também é compreendida como uma virtude para o convívio social. Saber ouvir e ser crítico ao que se está ouvindo, porém com responsabilidade no trato com o trabalho do colega, sem desmerecimento, é fundamental para uma educação integral do aluno. Afinal, o trabalho coletivo como forma de convivência em grupo e as relações de proximidades entre colegas colaboram para a produção criativa.

Na figura 151, expõem-se o momento de construção em pequenos grupos, as trocas e os compartilhamentos que se mantiveram de maneira harmoniosa. Não houve atritos por conta das pinturas dos símbolos escolhidos ou por causa das concepções estéticas das partituras. Mais uma vez, o interesse não é julgar se uma determinada produção estava bonita ou feia, mas examinar a criatividade do envolvido.

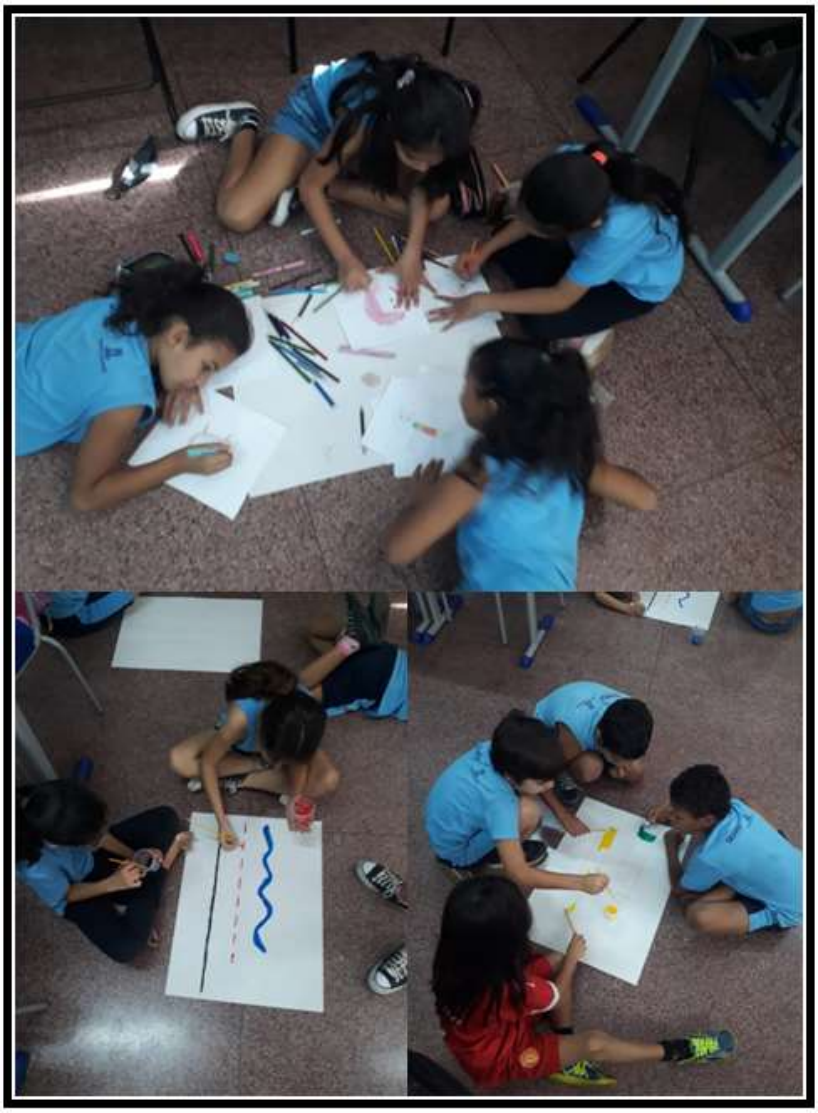
Figura 151 – Produções em grupos.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A criatividade pode ser estimulada tanto individualmente quanto coletivamente. Saber opinar a respeito de um determinado assunto, com sugestões construtivas, é algo que se molda por vários anos. Porém, cada etapa do processo precisa considerar todas essas questões citadas.

A pesquisa também se manteve em interesse pelo desenvolvimento dos conteúdos, mas compreende que todas as ações do fazer musical tratam de explorar o ser humano de maneira global. Compartilhar e retribuir são atitudes que precisam ser tratadas como fundamentais para o desenvolvimento humano. Nas aulas de música, essas virtudes podem ser exploradas e trabalhadas na criança, tanto nos cumprimentos de regras do jogo dinâmico, quanto nas práticas performáticas de uma execução musical.

Figura 152 – Construção de partitura com notação não convencional.



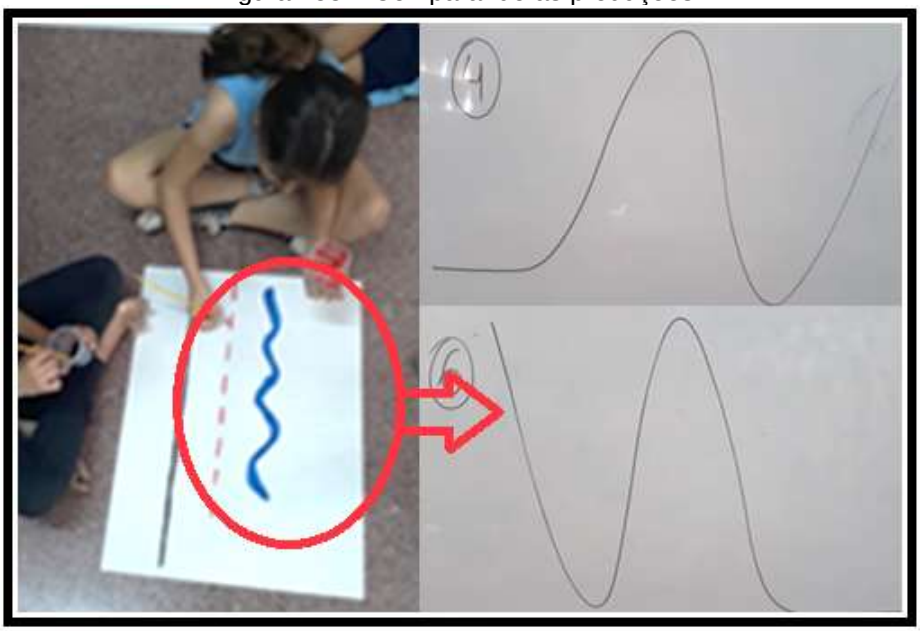
Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Ainda sobre a produção em grupo durante a construção das partituras, foi possível averiguar o trabalho em equipe realizado pelos alunos, como apresentado na figura 152. Todos contribuíram em uma etapa do processo de construção, demonstrando comprometimento com a atividade, controle mediante os combinados, cuidados com os materiais produzidos e respeito pela produção dos membros dos outros grupos.

Para a realização das construções, foram preestabelecidos os seguintes combinados: não correr pela sala; não desperdiçar material; cuidar para não jogar tinta no colega; não gritar durante a execução do solfejo; respeitar os trabalhos dos demais colegas; ajudar no recolhimento dos materiais após a realização das atividades e lavar os pincéis e descartar os recortes não utilizados.

Com escolhas de linha tracejada, ondulada e reta, o grupo de alunos optou pela grafia que experienciaram[41] na atividade 9 do 5º encontro. Ao verbalizarem suas intenções a respeito de como deveriam executar as linhas, o grupo em questão dividiu a partitura em três partes: uma para linha tracejada, outra para linha reta e outra para linha ondulada, como visto na figura 153. Houve intervenção direta na escolha das sílabas para execução de cada linha, como se pode averiguar mais adiante na exemplificação da partitura em questão.

Figura 153 – Comparando as produções.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Kandinsky (1997, p. 96-97) analisa a relação da linha com a música, principalmente nas direções melódicas, e observa a escrita musical como combinações de pontos e de linhas.

> Sabemos o que é uma linha melódica. A maior parte dos instrumentos de música correspondem ao carácter linear [...]. Podemos verificar que, na música, a linha representa o modo de expressão predominante. Tanto em música como em pintura, afirma-se pelo volume e pela duração. Nestas duas artes, o problema do tempo e do espaço é um tema à parte e a sua separação conduziu a uma atitude orientada através da qual as noções tempo-espaço e espaço-tempo foram demasiado divididas [...]. É particularmente interessante e significativo que a actual representação músico-gráfico – a escrita musical – mais não seja do que diversas combinações de pontos e de linhas.

[41] A palavra experiência vem do latim *experior,* cujo infinitivo é *experiri*, isto é, provar, logo, experimentar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (BONDIA, 2002, p. 25).

No caso de os instrumentos musicais corresponderem ao caráter linear, de fato é uma constatação principalmente no plano das alturas, quando os fraseados podem mover as direções da linha, tanto para cima quanto para baixo. Ou também, considere-se a possibilidade de manter-se em plano horizontal, sob a perspectiva da duração de um som. Quanto mais durar um determinado som, maior será o comprimento da linha.

O ponto também se apresenta com grau de importante significado para a execução. A própria notação musical adota o uso de pontos, tanto para orientar o músico a respeito da duração dos sons *staccati*, quanto para aumentar a duração (ponto de aumento). As próprias notas são pontos conectados para formar uma unidade (frase), ou seja, as relações ponto e linha criam uma espécie de jogo visual presente na partitura.

Figura 154 – Momento de criação em grupo.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Cada etapa construída despertou outras ideias nos alunos, permitindo um aumento na autonomia de criação de cada um deles. Nesse sentido, destaca-se a relevância do trabalho em grupo. A divisão das tarefas e o compartilhamento de ideias são frutos do comportamento e comprometimento com o resultado conquistado em equipe. Ser criativo é também saber ouvir as opiniões para, a partir de então, criar possibilidades de aplicação prática do que se pretende realizar. Muitas intenções ficam no plano das ideias, porém, na aplicação prática, há um certo grau de dificuldade que se apresenta como desafio, que pode ser até frustrante para o indivíduo quando não há um escape para vencer o obstáculo. Em síntese, entende-se que o processo criativo deve ser estimulado constantemente na musicalização e em todo processo educacional do aluno.

O processo criativo é fundamental na musicalização, pois agrega um condicionamento intelectual para a criação com autonomia e compreensão do que se cria. Com fins pedagógicos, abordou-se uma série de representações gráficas para tratar de notações de sons percebidos em atividades anteriores, que colaboram para o ensino-aprendizagem e que se apoiam em ideias abstratas da percepção auditiva para tentar estabelecer uma conexão visual de eventos sonoros. Porém, todo esse esforço deve ser canalizado para a compreensão futura das interpretações das partituras com as notações tradicional e moderna.

Pesquisadores nas artes visuais buscaram em suas concepções tratar a abstração com uma forma de alcance de uma abordagem emancipadora e reflexiva das produções e criações artísticas. Por esse viés, Caznok (2015, p. 110) diz:

> Abstração (não figurativismo): o anseio de libertar e emancipar a arte pictórica de suas amarras com a representação e com a narrativa talvez seja o traço mais evidente em Kandinsky, Mondrian e Klee. A forma pura, a cor como valor em si e o espaço como elemento temático e não mais como simples suporte estão entre suas principais buscas e a arte que mais lhes fornece subsídios para reflexões é a música.

Segundo a autora, a música é a arte que mais fornece subsídios para a reflexão acerca da abstração. É justamente porque se refere à não exatidão das representações sonoras por meio de símbolos que são tentativas de codificação do fenômeno sonoro, em muitos casos, frustradas. Mas a adoção e decodificação desses símbolos permanecem por conta de concepção cultural já enraizada.

Figura 155 – Produções com tintas.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Pode-se notar, com base nas imagens apresentadas nas figuras 154 e 155, a utilização de tintas, recortes e colagens para o trabalho de construção das notações criadas pelos grupos. Também, a dinâmica de variar os materiais para produção possibilitou um maior interesse dos alunos para o desenvolvimento da atividade, auxiliando na lembrança de sons contemplados na paisagem sonora apreciada nas primeiras atividades.

Figura 156 – Pintura, recorte e colagem.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Os sons gerados pelo tráfego de automóveis estão em primeiro plano, pois eles permanecem como sendo os sons que abarrotam a paisagem sonora da localidade. A maioria dos sons pertencentes à paisagem sonora da localidade é de origem de fontes sonoras de máquinas (carros, ferramentas, aviões, motocicletas etc.). Portanto, no momento das escolhas dos alunos, foi mais intuitiva a opção por fontes sonoras associadas ao tráfego de automóveis, como apresentado na figura 156.

Como é possível comprovar, por meio da figura 157, a escolha de um gráfico que indica execução do glissando com a mesma direção do escorregador no parquinho da atividade 10 expõe o nível de retenção dos alunos ao lembrarem de uma experiência vivenciada durante o 5º encontro.

Figura 157 – Varal de partituras.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Quanto aos sons onomatopaicos, buscou-se trabalhar com os da chuva, de animais e dos automóveis. Os sons indicadores (buzinas) percebidos na atividade 1 foram relembrados pelos alunos, que quiseram montar um cartaz com recorte e colagens em que figuras de automóveis e aeronaves indicavam sons de uma paisagem sonora urbana.

O que foi proposto durante a execução das partituras com notações não convencionais, além de despertar a criatividade, também causou estímulos para a compreensão necessária para as práticas musicais posteriores. No caso do solfejo, que requer um determinado nível de concentração e compreensão do que se executa mediante a escrita, Gaborim-Moreira (2015, p. 203-204) ressalta:

> Podemos afirmar que solfejar é cantar com compreensão musical. Nesse processo, se estabelecem relações entre a execução prática e o entendimento de sua conceituação, dentro da sistematização do conhecimento musical. À medida que solfejar envolve a consciência sonora do que se canta e o conhecimento de sua grafia (notação musical), torna-se parte integrante do aprendizado musical.

Compreende-se, por meio da citação da autora, que primeiro se retém uma certa consciência sonora para depois relacionar com a notação. Nessa direção, procurou-se manter conectadas as produções das partituras com as possibilidades de solfejá-las.

Antes de qualquer tentativa de notação, os alunos foram provocados para perceberem o mundo a sua volta, para abrir os ouvidos às possibilidades sonoras e, no máximo, para criar desenhos que representassem fontes sonoras. Também transitou-se pelos sons mais definidos, do ponto de vista da altura, no caso da atividade com a flauta de êmbolo. Portanto, somente no final, as crianças foram direcionadas para a convenção de um determinado símbolo para representação de um determinado som ou evento sonoro.

Figura 158 – Ensaio com aluna regente.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Ser capaz de acatar uma indicação gestual de um aluno/regente – figura 158 – é um avanço para as futuras atividades que serão desenvolvidas no processo de musicalização por meio do canto coral. Esse momento trouxe um certo desgaste, pois todos queriam ser o regente, o que seria inviável, por conta do tempo de realização. A função da aluna regente, como destacado nas figuras 159 e 160, era indicar as mudanças das partituras, entradas de grupos/naipes e durações de cada evento sonoro.

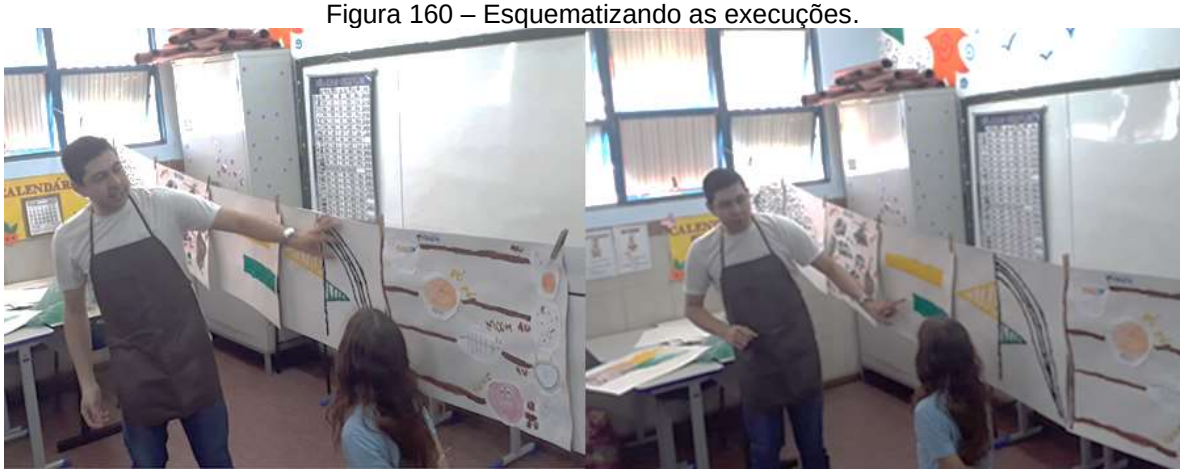
Figura 159 – Contextualizando a execução.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

É possível observar que todos os gráficos escolhidos para as notações estão diretamente relacionados com as atividades anteriores. Esse fato evidencia um considerável nível de retenção dos conteúdos abordados. No entanto, a quantidade de partituras foi controlada, limitando-se a oito cartões de partituras. Essa quantidade foi pensada por conta do tempo de aplicação da ação em sala de aula, pois poderia haver um declínio do nível de participação, se a quantidade de partituras fosse exagerada ou realmente o tempo se prolongar. Assim, a escolha de oito partituras construídas em grupo pelas turmas foi o suficiente para realizar a dinâmica com aplicação da execução solfejada.

O solfejo mencionado inúmeras vezes, neste trabalho, não deve ser compreendido como o solfejo de uma lição de um determinado livro com exercícios de solfejo tonal, em que o executante tem uma certa compreensão de teoria elementar para ler uma partitura com notação tradicional ou convencional. Mas o que se propõe é um exercício lúdico para estimular a emissão de sons vocais, observando que tudo que passa pelo ouvido passa pela voz, ou que tudo que passa pela voz passa pelo ouvido. O solfejo também é fomentado por meio da aproximação símbolo e som. Ou seja, fenômeno sonoro, fixação simbólica escrita e solfejo, buscando sempre uma concretização do abstrato.

Figura 160 – Esquematizando as execuções.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Apropriar-se de ferramentas das artes visuais, como tintas, pincéis, recortes e colagens, foi uma forma de congraçamento entre as linguagens Artes Visuais e Música. Fonterrada (2021, p. 14) destaca que:

> Teatro de Confluência, de Murray Schafer, cujo objetivo principal é incentivar os processos transformativos nos seres humanos pelo contato com a arte, em que as diferentes linguagens expressivas convivem sem hierarquização ou predomínio de umas sobre as outras. Essa concepção coloca a música e as artes em geral como agentes do desenvolvimento humano.

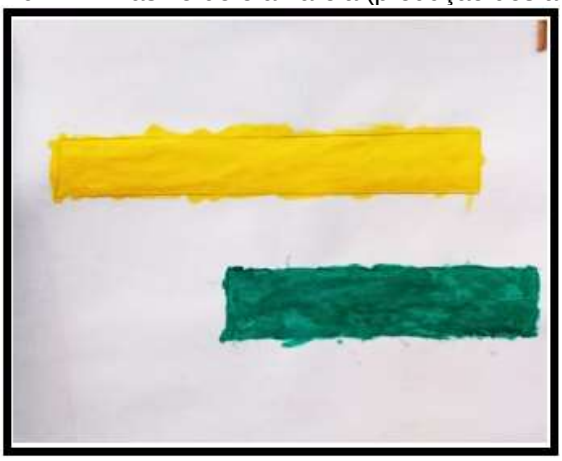
Unir práticas de outras áreas da Arte não significa ser polivalente, até mesmo porque, em se tratando da relação professor e sala de aula, a polivalência não acontece em uma ação isolada, mas no cotidiano, isto é, na rotina do ano letivo. Ter que produzir aulas com assuntos de outras linguagens do componente curricular Arte e dar aulas com conteúdo de outras áreas é permanecer na polivalência. Não é o caso aqui. Por mais que haja esse entrelaçamento de áreas, o que se estabeleceu nesta pesquisa foi um pacote de atividades durante um determinado período. Com vistas para a necessidade da aplicação da pesquisa com uma abordagem lúdico-dinâmica, buscou-se agregar práticas de desenho, pintura e recorte/colagem com a finalidade de aplicá-las no conteúdo musical, somente.

É importante reforçar que não houve intervenção com interesse em criar belos desenhos ou em verificar se o aluno pintou ou fez traços interessantes em suas produções. A busca focou no processo criativo para fins musicais com funcionalidade de representar eventos sonoros. Procurou-se intensificar a experiência sonora com o propósito de interação entre alunos e conteúdos pertencentes ao fazer musical. A

pintura e o desenho foram meios estratégicos para aplicação e desenvolvimento desses conteúdos.

Os sons do ar-condicionado da sala de informática, do ventilador em sala de aula e do compressor de ar da oficina aos fundos são amontoados sonoros que resultam em uma camada de sons parasitas. Ao longo do dia, passam despercebidos, pois os ouvidos acabam se acostumando a eles. Entretanto, esses sons permanecem vivos e presentes na paisagem sonora da localidade, pois são de maior duração. Na notação adotada, a alternativa foi grafá-los com linhas grossas e com uso de cores para definir grupo de execução de cada linha. Outros sons podem ser longos, no caso dos sons de buzinas, que podem se manter prolongados, porém são ocasionais e eventuais. A relação de estabelecer símbolos para vozes femininas e masculinas com uso das cores verde e amarela – figura 161 – não tem conexão com a tessitura. Foi uma escolha feita pelos próprios alunos durante as convenções das opções de execuções para definir cada naipe.

Figura 161 – Linhas verde e amarela (produção dos alunos).



Fonte: dado coletado em aula.

A direcionalidade do som pode ser compreendida de duas formas, basicamente, horizontal e verticalmente. Para a horizontal, aplica-se o parâmetro duração (figura 161); para a vertical, altura. Nesse caso, adotaram-se dois traços para representar a duração de uma determinada emissão vocal – amarela e verde. Os modos de organização do som se concretizaram após toda a aproximação do ser humano com o mundo sonoro (FONTERRADA, 2004a). A linha amarela indica sustentação da vogal “a”; a verde, os meninos. A proposta não estava focada em que todos cantassem na mesma altura e afinados. No caso, o foco era sincronizar uma

entrada precisa das meninas e, depois, dos meninos. Porém, quando os meninos sustentavam a vogal “a”, juntos com as meninas, eles não podiam encobrir as meninas. Ou seja, esse despertamento para a conscientização da prática em grupo estava presente a todo momento durante o processo.

Por se tratar de uso da voz, optou-se pela utilização de vogais para execução de solfejos, como estímulo para emissão de sons vocálicos. O propósito foi escolher vogais para criar uma energia sonora, porém com o combinado de não gritar ou forçar a voz. Como são execuções curtas, os solfejos não geraram nenhum dano às vozes dos alunos.

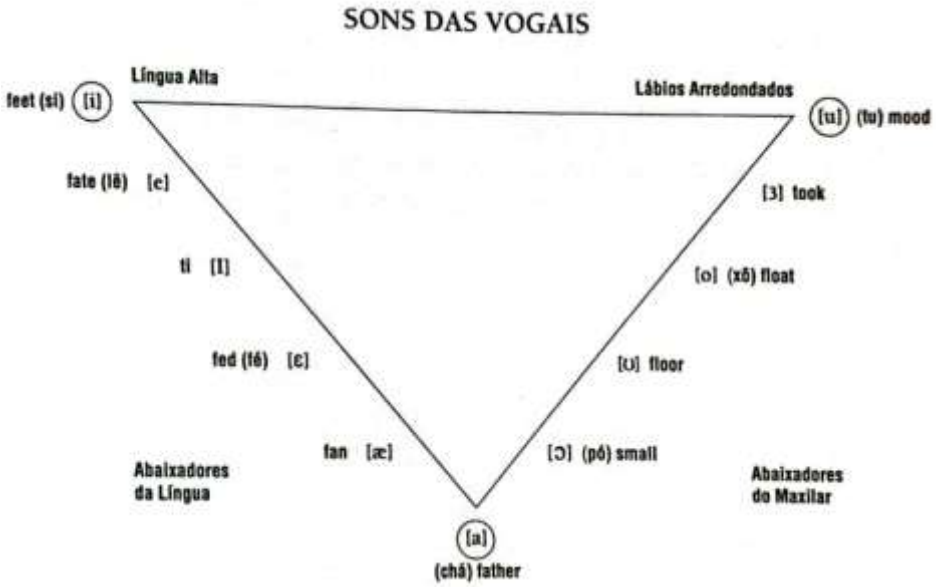
Para tratar com maior propriedade a respeito dos sons vocálicos com uso de vogais, tomam-se os estudos de Henry Leck (2020) como um referencial de informações acerca de atividades vocais.

> Os sons das vogais dão a beleza e a cor da voz. Eles são sustentáveis e devem ser mantidos com homogeneidade. Cantar é uma atividade atlética e os músculos devem ser treinados para manter a voz homogênea e consistente, para executar saltos do grave para o agudo, para correr para cima e para baixo, para subir escadas, para girar a voz, para alongar de vibrações mais lentas para mais rápidas. Muito acontece nos bastidores enquanto as pessoas estão cantando. Então os sons vocálicos devem ser unificados dentro do grupo. Se um cantor cantando “Â” enquanto os outros cantam “A”, as vozes não vão se fundir com beleza. Eles têm que manter o ideal sonoro na mente enquanto escutam, e combinar com o timbre daqueles que cantam ao redor (LECK, 2020, p. 21).

Conscientizar as crianças a respeito da importância de não gritarem para não forçarem a voz é uma forma de manter um ideal sonoro com refinamento técnico. A escolha das vogais nessa atividade não buscou explorar as sutilezas apresentadas pelo autor como em uma prática coral já existente. Todavia, os pequenos avanços e as conquistas direcionaram para as práticas refinadas do canto coral em atividades futuras.

Nesse momento de realização da atividade, o que se propôs foi um exercício consciente da voz para a emissão de sons onomatopaicos. O uso das vogais também foi uma estratégia valiosa para a conquista dos resultados sonoros. Para maior elucidação do assunto, segue, na figura 162, um recorte do plano apresentado por Leck (2020), que descreve a forma da boca e a posição da língua com a utilização de vogais na emissão dos sons vocálicos. O esquema apresentado pelo autor tornou-se inspiração para a utilização de vogais nas dinâmicas de emissão de sons com a voz, já neste ponto da pesquisa.

Figura 162 – Sons das vogais.



Fonte: LECK, 2020, p. 21.

Na execução da partitura apresentada na figura 161, não se buscou fundir os timbres com uso de vogais, mas distinguir um grupo do outro por meio da emissão das vogais utilizadas. O interesse estava concentrado na emissão de um evento sonoro percebido no ambiente acústico, por exemplo, o som do ar-condicionado. A noção de grupo, o cantar em grupo, o fazer um gesto em grupo, o criar uma energia sonora em grupo, tudo isso requer um certo grau de percepção do todo. Afinal, quem está fazendo o que, que momento um determinado grupo inicia, que momento outro entra, quando estabelecer o silêncio enquanto outros executam, tudo isso são estímulos gerados, necessários nas perfórmances musicais, sejam individuais sejam em grupo.

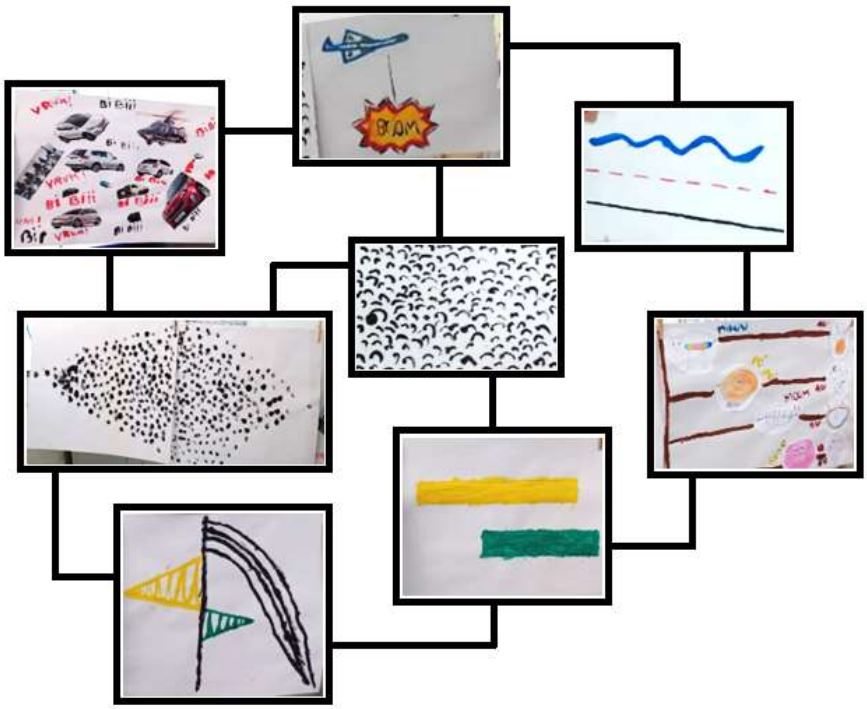
O ato de emitir som com a voz é um gesto. Portanto, criar gestos sonoros como esses requer um certo grau de concentração e de cumprimento de regras. Uma dessas regras é que o ouvir é a base para a compreensão do evento sonoro que se pretende criar com a própria voz.

Apesar de aspectos lineares que a pesquisa expressou em seu início, ela apresentou resultados não tão lineares, sob inspiração em Murray Schafer (ideias não lineares). Foi possível analisar que, em algumas atividades, a retenção dos alunos se deu de forma mosaica, uma vez que muitas de suas criações estavam diretamente relacionadas com outras anteriores.

Em suma, as partituras mantiveram uma relação de conexão entre si. O som gerado pelo avião no espaço aéreo, por exemplo, manteve-se estável pelo tempo em que sobrevoava o local. Registrou-se essa percepção na partitura. A relação entre linha reta e som estável foi visualizada na representação simbólica traçada na partitura. Os gráficos que representavam sons de trânsito foram construídos a partir da experiência vivenciada na apreciação da paisagem sonora. Inclui-se o glissando representado por linhas curvas ascendentes e descendentes. O pontilhismo visto nas atividades anteriores permaneceu em conexão com sons curtos (picados). A explosão desenhada foi fruto da imaginação que partia da referência sonora tratada em discussões acerca dos sons da natureza (o trovão). As figuras de animais remeteram aos estímulos recebidos em *Jungle Blues.*

A montagem destacada na figura 163 traça planos de conexões entre as partituras, mas denuncia as formas abstratas que, desconectadas desse contexto, tornam-se pinturas isoladas, as quais evidenciam as formas geométricas, o uso de ponto, de linha e até mesmo um princípio de cubismo sintético (nas colagens). Todavia, essas imagens criadas pelos alunos só fazem sentido para o conteúdo musical nesse contexto fechado, contextualizado para a abordagem direcional e aplicado a um grupo específico de alunos.

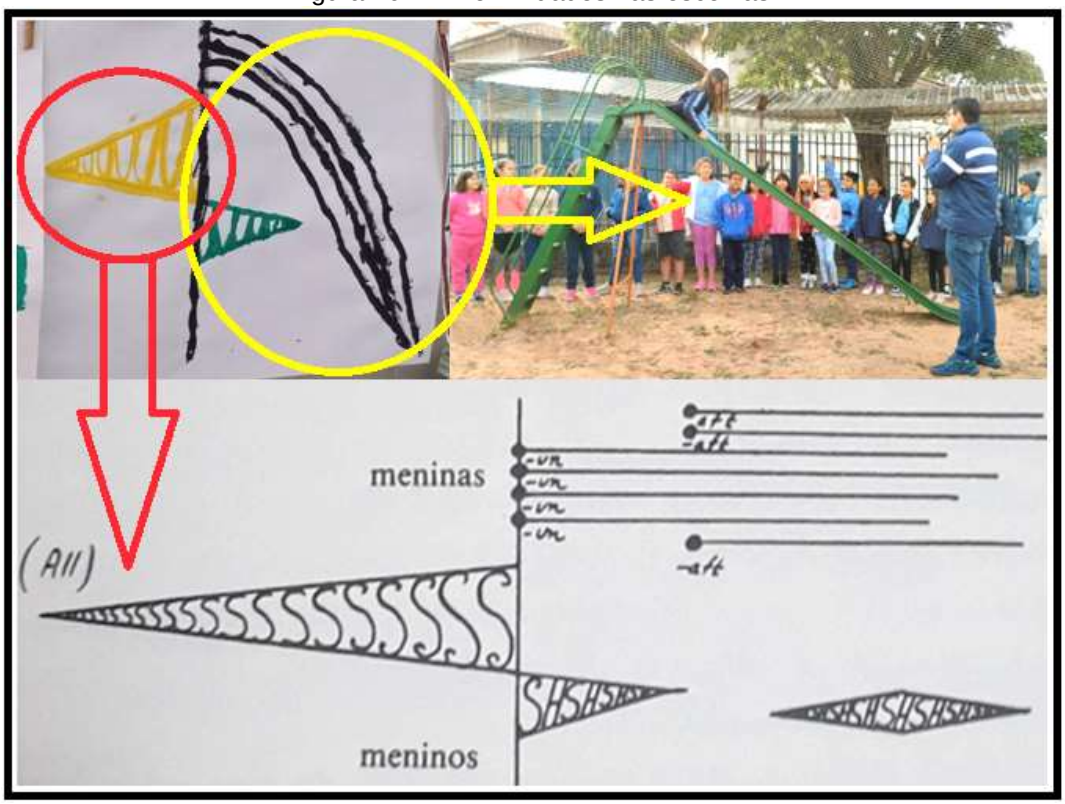
Figura 163 – Relação de proximidades entre as partituras.



Fonte: montagem de própria autoria.

Analisando as partituras dos grupos, nota-se uma proximidade com o que foi grafado com a própria notação de Murray Schafer. Pode-se conferir, na figura 164, as relações entre a dinâmica realizada no parquinho com a notação dos alunos e a notação de Schafer. Por retenção de informações, foi possível direcionar os alunos para a concretização dos gráficos de indicação das intenções sonoras com base na experiência vivenciada anteriormente.

Figura 164 – Proximidades nas escolhas.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

O princípio básico de execução da partitura (figura 164) é a realização por naipes. Convencionar as ações no campo prático requer tomadas de decisões, iniciativa para criar meios de como executar determinado gesto ou emissão sonora. Estabelecer o jogo de regras de execução é parte integrante da vida musical, tanto no campo composicional, quanto no campo interpretativo. A criança ainda não tem essa dimensão das regras musicais, mas já é inserida e estimulada para caminhar nessa direção.

Figura 165 – Momento de ensaio.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Procurou-se manter o padrão de direcionalidade da leitura (esquerda para direita) igualmente em uma leitura de uma partitura convencional, pois o propósito é guiar os alunos para a leitura das partituras tradicionais. Até mesmo a opção pela exposição das partituras em um varal trouxe uma maior facilidade de visualização dos gráficos, permitindo que os participantes executassem o solfejo em pé.

Dos solfejos, já foi relatado que os sons emitidos foram vocálicos. Destaca-se, porém, que houve uma exceção para a execução da primeira partitura (figura 165 – da esquerda para a direita), que foi executada como na atividade 5 do 3º encontro, ou seja, com uso de lápis percutindo a mesa.

Na imagem apresentada na figura 166, é possível averiguar uma partitura com notações de onomatopeias com sons de animais. A notação adotada é uma espécie de pauta de quatro linhas com desenhos recortados e colados em cada linha. A indicação das linhas e dos desenhos sugere uma entrada consecutiva de cada grupo para a realização das onomatopeias.

Figura 166 – Notação para sons onomatopaicos (recorte e colagem).

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Das qualidades onomatopaicas das palavras, Schafer (2011b. p. 203) ressalta:

> A teoria onomatopaica da origem da linguagem afirma que esta surgiu em imitação aos sons da natureza. Como isso não é verdade para todas as palavras, muitos linguistas duvidam que a onomatopeia seja real e única origem de nossos hábitos de fala; contudo, muitas de nossas palavras mais expressivas têm a qualidade onomatopaica – como os poetas sabem.

Além das questões apresentadas pelo autor, pode-se enfatizar que a onomatopeia é uma possibilidade para extrair da criança uma expressividade que já faz parte do repertório auditivo dela, visto que os sons dos animais são caricatos e estão presentes nos filmes infantis – produtos muito consumidos pelas crianças. Essa proximidade ou familiaridade ajuda na exploração do mundo sonoro.

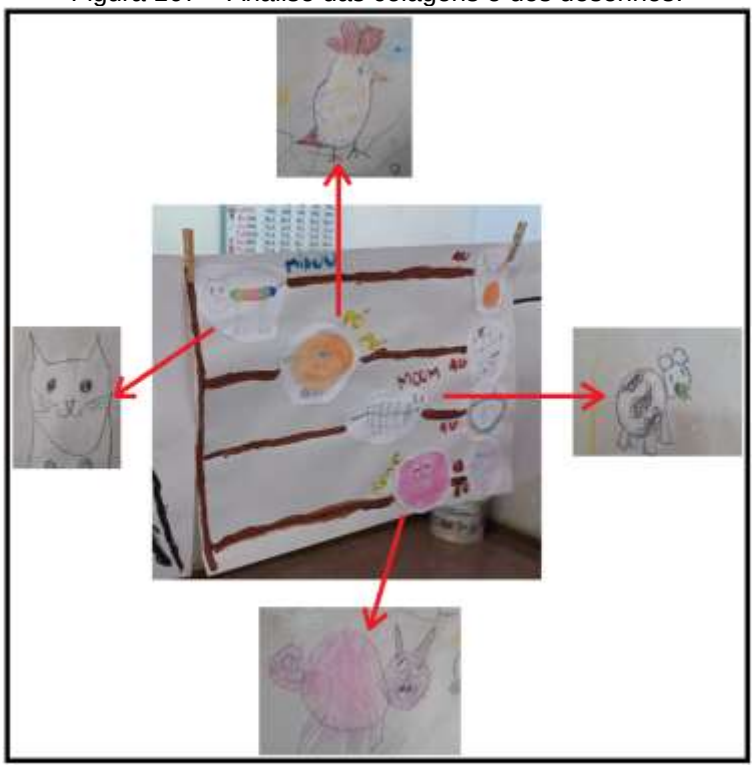
Durante a construção dessa notação, os alunos relembraram-se da atividade realizada com a música *Jungle Blues* (atividade 11) e dos sons que os músicos produziram com os instrumentos trompete e trombone, igualmente retratados, conforme a figura 121. Portanto, apresenta-se, na figura 167, uma montagem detalhada para enfatizar detalhes e comparar os desenhos realizados pelas crianças e suas inspirações retidas no decorrer de todo o processo de aplicação.

Quanto ao nome dos dois instrumentos, a maioria dos alunos ainda tinha em memória, deixando evidente que houve retenção de informação. O processo de construção foi mais atrativo do que o momento de execução das partituras. Apesar da conclusão, os alunos não demonstraram o mesmo nível de interesse durante o ensaio.

Fatores que obstruíram partes de desenvolvimento da atividade foram os pedidos de idas ao banheiro, tais como: beber água e fazer as necessidades fisiológicas. Outro fato importante foi a quantidade de faltas de alunos no dia da aplicação. Mesmo com jogo de regras preestabelecidos, é natural que, nessa idade, as crianças se apresentem com oscilações em suas capacidades de compreensão dos combinados. Foco, concentração, capacidade de permanecer em silêncio durante um determinado período e capacidade de ouvir os demais colegas são atribuições fundamentais para uma perfórmance musical. Portanto, buscou-se manter esses pilares em grau de importância durante a aplicação da atividade.

Procurou-se, também, estabelecer uma relação entre o visual e o auditivo, desenvolvendo a capacidade de articular sons com símbolos que representem as intenções de execução de cada som. Alguns sons não são tão fáceis de solfejar, exigindo um nível elevado de solfejo. Por isso, foi preciso, em determinados momentos, intervir nas escolhas, pois algumas ideias e sugestões não seriam possíveis de realização, levando em consideração o tempo disponível para finalização das atividades.

Figura 167 – Análise das colagens e dos desenhos.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

A observação em relação ao momento de ensaio para solfejo das partituras, destacado na figura 168, apontou um certo nível de desinteresse por parte de alguns alunos. Mesmo os alunos empenhados no processo de construção das partituras tiveram comportamentos diferentes mediante o desafio de interpretação delas. Tal fato não aconteceu por falta de compreensão do que era para ser feito, mas pela rejeição em ter que emitir sons com a voz. Alguns manifestaram os seguintes comentários:

Aluno: – ah, professor, vamos fazer mais partituras!

Aluno: – não gosto de cantar.

Com base nessas manifestações citadas, compreende-se que o fato de pintar, desenhar ou manipular os materiais pertencentes aos conteúdos da área de artes visuais são mais atrativos para alguns alunos do que cantar (emitir sons com voz). Outros não se importaram em dar prioridades ou preferências, mas seguiram participando com o mesmo nível de interesse em todas as propostas.

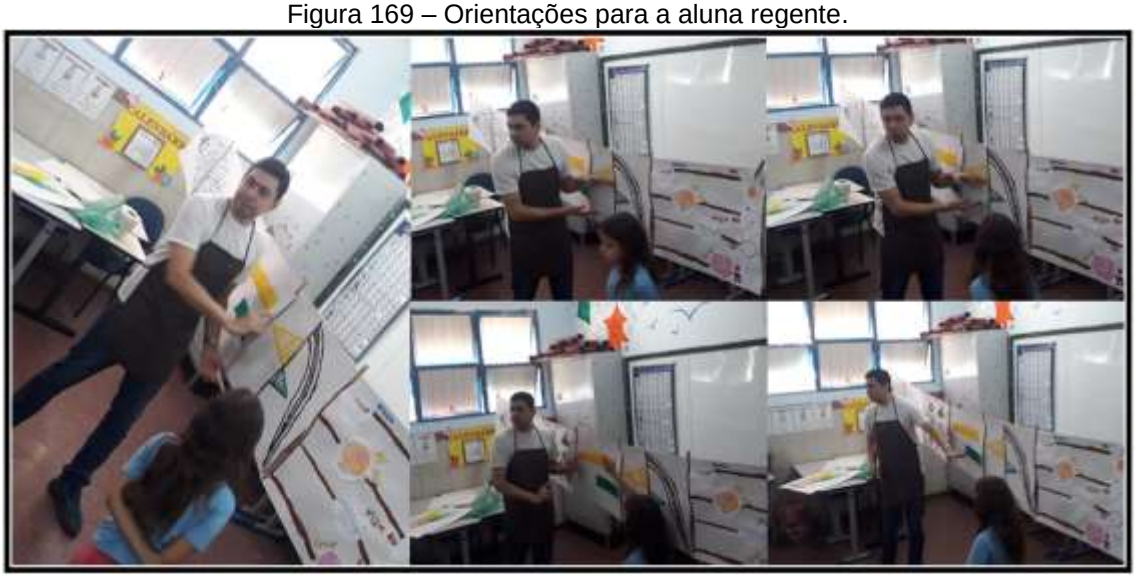
Figura 168 – Momento de ensaio 2.

Fonte: fotografia de aula (registro do 9º encontro).

Não foi tarefa simples seguir adiante com a abordagem dos assuntos acerca dos parâmetros do som. No entanto, a dinâmica de criação de partituras se mostrou como estratégia facilitadora para tratar de sons longos, curtos, agudos, graves, fortes e fracos. A atividade se tornou estratégica e facilitadora, pois viabilizou a contextualização por meios de gráficos convencionados pela própria turma, deixando os eventos sonoros mais “visíveis”, por meio das partituras.

O caminho seguido pela notação não convencional se consolidou quando as durações – que são indicadas por semínimas ou colcheias – e as alturas – por notas no pentagrama (na notação convencional) – foram substituídas por linhas horizontais, traços e pontilhados para representações de sons. Visto que não há exatidão na relação da notação com o sonoro, o princípio se estabeleceu na conexão de algo escrito com algo escutado. Compreendeu-se que o caminho mais flexível para a criatividade da escrita ampliou o caminho para a criatividade na execução e na percepção. Notaram-se essas questões no comportamento das crianças ao produzirem símbolos ou sugerirem sons para emitir com a voz.

Figura 169 – Orientações para a aluna regente.



Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

As partituras expostas no varal foram executadas da esquerda para a direita (figura 169), como na leitura de uma partitura convencional, em destaque à frente das turmas para facilitar o trajeto da leitura dinâmica proposta por cada grupo. Antecedendo à execução dos solfejos, contextualizaram-se regras e combinados. Portanto, antes de elencar os combinados, recordou-se que as regras fazem parte da vida musical. Mesmo em momento de improvisação, é preciso ter algumas regras, quando alguém está improvisando o outro espera e escuta.

O jogo de regras não pode inibir a criatividade dos alunos, senão estabelecer uma relação de convivência, cordialidade, gentileza, retribuição e compartilhamento. Considerando a idade das crianças, elas precisam de combinados bem definidos e com uma certa clareza para seguirem. Ressalta-se que não houve necessidade de

impor regra, mas de conscientizar o aluno para que haja um melhor aproveitamento daquilo de que está sendo tratado.

Figura 170 – Visão geral das partituras.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Como é possível averiguar na imagem em destaque (figura 170), optou-se por realizar as atividades na posição sentada, na maior parte do tempo. Em alguns momentos, utilizou-se o movimento corporal para ajudar no solfejo. Porém, como já apresentado no discorrer do primeiro capítulo desta pesquisa, as salas dos 3º anos estão acima dos 2º anos, logo, a atitude mais prudente seria não exagerar nos movimentos em sala.

Para o momento da perfórmance, foram usadas as vozes para execução dos gestos grafados nas partituras. Zagonel (2012, p. 18) observa a importância do movimento corporal e da voz durante as aulas de música:

> Ainda, hoje em dia, é comum ouvirmos professores de música reclamando que não podem dar boas aulas por não terem um piano à sua disposição. Essa concepção – do piano como base para aulas de música – não tem razão de ser. Primeiramente, se considerarmos as ideias propagadas desde os métodos ativos, é possível desenvolver um ensino de música global, em grupo, considerando o indivíduo e a música em seu todo, usando o próprio corpo como instrumento musical pelo andar, bater ritmos com mãos, pernas e pés, cantar ou imitar vocalmente o que quer que seja, ou ainda, usar objetos do cotidiano para fazer sons etc. Além do mais, a realidade atual de nossas escolas pouco permite o uso do piano ou de outros instrumentos de difícil

> aquisição. É necessário, portanto, ver na voz um instrumento eficaz e cheio de possibilidades e recursos para a criação sonora.

No caso desta pesquisa, o corpo e a voz tornaram parte essencial na emissão de sons durante as dinâmicas apresentadas. Assim, qualquer fonte sonora foi bem-vinda para potencializar as propostas idealizadas.

Acrescenta-se que a relação profissional arte/educador, no âmbito da rede pública de ensino, é bastante desafiadora, por conta dos reais enfrentamentos no cotidiano escolar, quais sejam, a falta de percepção da real contribuição da arte na educação básica e a falta de compreensão das atribuições do professor de música na educação musical dentro do componente curricular Arte. Portanto, a realização desta pesquisa possibilitou ao pesquisador um processo que perpassa o fazer artístico dentro da sala de aula, considerando e aproveitando o máximo possível do material humano, pois há escassez de recursos para aula de música com atividades de musicalização. Nesse percurso, o processo de amadurecimento profissional do professor/pesquisador e arte/educador manteve-se em evolução, tanto na relação professor e aluno, quanto na relação professor e comunidade escolar, em geral.

A seguir, contribuindo com a contemplação das produções, a figura 171 apresenta uma montagem com quatro fotografias das partituras expostas no varal:

Figura 171 – Partituras com notação não convencional (em grupos).

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

Optou-se por criar uma tabela definindo as execuções de cada gráfico construído pelos alunos. A participação dos alunos nas escolhas das execuções trouxe vários momentos de atritos por conta das escolhas, uma vez que cada aluno sugeria uma maneira de executar um determinado sinal. Para conseguir finalizar a atividade, colocou-se uma escolha que realmente fosse possível de ser executada pelo grupo. Portanto, outros gráficos foram descartados, ficando uma sequência de sete partituras para serem solfejadas.

Quanto às possibilidades de partituras gráficas, há uma infinidade de gráficos possíveis de serem construídos, criados, imaginados etc. Todavia, optou-se pelas mais viáveis de execução, até mesmo pelo pouco tempo restante para conclusão das atividades.

A tabela criada foi uma espécie de bula para orientação acerca das execuções. Nesse sentido, Fonterrada (2008, p. 197-198) relata que

> Na segunda metade do século, pode ser identificado um grupo de compositores preocupados em fornecer a alunos, com pouca ou nenhuma experiência em escrita tradicional de música, obras especialmente planejadas para serem executadas em sala de aula, que não exigem conhecimento de teoria da música ou habilidades em *performance* para que sejam realizados. O pressuposto é o mesmo das linhas experimentais de composição que incentivam a exploração de sonoridades, prescindindo, porém, de conhecimentos técnicos, que poderiam afastar essas obras do cotidiano dos alunos e professores de música nas escolas de educação geral ou especializada [...] pelo fato de serem utilizados sistemas de notação não convencional, as partituras trazem uma bula, em que se explicam os procedimentos de execução e os significados dos sinais.

Ao citar escolas de educação geral, a autora se refere às escolas com o mesmo perfil do lócus desta pesquisa – escola de educação básica fundamental. Nesse mesmo sentido apresentado pela autora, Murray Schafer apresenta-se como sendo um dos compositores que tratam de compor obras de caráter pedagógico com proposta de apresentar uma série de maneiras de grafar sons de forma não convencional.

Quanto às bulas observadas pela autora, destaca-se que essa prática também foi adotada no processo de contextualização que tratou a relação da escrita com a intenção de execução de cada partitura. Observe, a seguir, a tabela com orientações para execução das partituras, na figura 172:

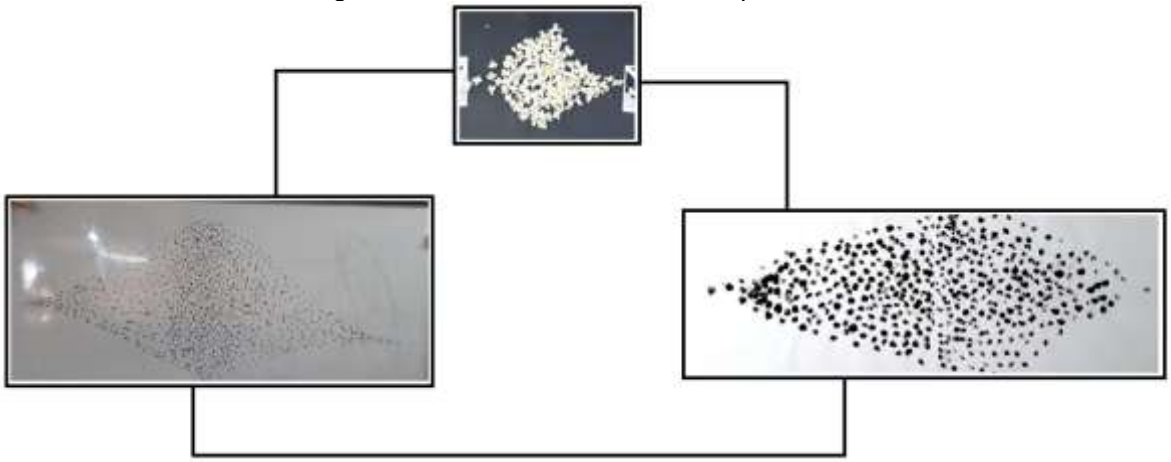
Figura 172 - Orientações para execução das partituras.

TABELA COM ORIENTAÇÕES PARA EXECUÇÃO DAS PARTITURAS		
	1	Percutir lápis na mesa, considerando o sinal dinâmico de crescendo e decrescendo (usar o lápis com a parte sem ponta).
	2	Emitir sons vocais para representar a paisagem sonora do trânsito (buzinas, rotação de motor, sirene etc.).
	3	Dividir a turma em dois grupos: Grupo amarelo - meninas emitem a vogal *"A"*, prolongando até o gesto de corte. Grupo verde - meninos emitem a sílaba *"VU"*, a partir do gesto de entrada e se mantém contínuo até o gesto de corte. (Indicação gestual de um aluno regente).
	4	Dividir a turma em três grupos: grupo amarelo - meninas pronunciam a vogal *"O"*, realizando um crescendo até a indicação gestual para entrada de um quarteto. O quarteto fará um glissando descendente. No instante inicial do glissando, o terceiro grupo de meninos (grupo verde) pronuncia a vogal *"U"*, porém decrescendo.
	5	Os grupos reproduzirão sons onomatopaicos dos animais descritos na notação da partitura. Cada entrada será indicada por gesto de um aluno regente. Quando um começar, o anterior silencia.
	6	Grupo 1 - linha reta preta: sustentar a vogal *"O" até o gesto de corte*; Grupo 2 - linha tracejada vermelha: pronunciar várias sílabas *"Pi"* separadas até o gesto de corte; Grupo 3 - linha ondulada azul: pronunciar a vogal *"U"* movendo em pequenos glissandos conforme a direção da linha.
	7	Todos pronunciam a onomatopeia *"Poin"*. A emissão deve ser como sendo várias bolinhas caindo no chão.
	8	Verificar se há algum aluno que saiba assobiar. Se sim, esse aluno emite um glissando longo e descendente. Durante a existência do glissando, outro aluno (regente) faz um gesto de indicação para que os demais reproduzam um som onomatopaico de explosão *(Boom)*.

Fonte: tabela de própria autoria.

Analisando algumas proximidades entre as partituras, as notações se conectam entre si. O registro grafado na atividade 5 mostrou-se válido para as atividades 13 e 15, com diferenças na maneira de como foram grafadas, embora se mantendo o padrão do gráfico. Verifica-se o pontilhismo no registro que indica um evento sonoro com intensidade diferente, como demonstrado na figura 173:

Figura 173 – Proximidades entre as partituras.

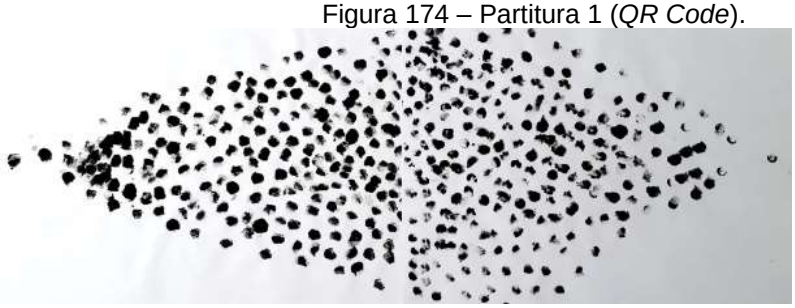


Fonte: montagem de própria autoria.

Valorizando o trabalho realizado pelos alunos, criou-se um código *QR (QR Code)* direcionando o leitor para o *link* de acesso das gravações captadas em sala de aula no momento de execução das partituras construídas. Com a variação de

elementos contidos na paisagem sonora da localidade escolar, destaca-se a opção em executar somente alguns elementos que foram mais viáveis para a execução do solfejo.

Figura 174 – Partitura 1 (*QR Code*).



Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

Todas as partituras e suas respectivas interpretações mantiveram-se conectadas com as atividades realizadas anteriormente. Na figura 174, visualiza-se o gráfico pontilhado que foi utilizado na atividade 5 do terceiro encontro. Um determinado aluno optou por manter esse gráfico, porém com pontilhados usando tinta na cor preta. A interpretação executada pode ser conferida pelo *QR Code* ao lado da partitura. Nela, as crianças percutem lápis na parte da madeira da mesa e conquistam um resultado próximo aos sons da chuva.

Para a execução da partitura 2, na figura 175, cada aluno escolheu um som que compõe a paisagem sonora do trânsito, tais como: sons de motores, buzinas, sirenes, frear de automóveis e do próprio espaço aéreo (helicóptero e avião).

Figura 175 – Partitura 2 *(QR Code)*.

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

Para a partitura apresentada na figura 176, foi proposto um solfejo com sons longos, devendo ser contínuos e sem interrupção. Assim, os meninos iniciaram emitindo a vogal “a”, soando até o gesto de corte, enquanto as meninas dariam continuidade com emissão da vogal “u”, até o final, mesmo após o encerramento dos

meninos. O efeito sonoro das junções entre as vogais “a” e “u” resultou em um princípio sonoro denominado *cluster*[42]. É importante frisar que os meninos não conseguiram manter um som fixo sem oscilação ascendente ou descendente, portanto é possível perceber uma leve ascendência da altura na emissão.

Figura 176 – Partitura 3 *(QR Code)*.

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

Durante o momento de escolhas a respeito da execução das partituras e do processo de ensaio para a realização do solfejo, constatou-se que a notação da figura 177 provocou o maior desafio, em relação às demais. A sincronia do crescendo realizado pelos meninos, com o momento inicial do glissando por um quarteto de meninos e o decrescendo emitido por meninas não foi simples de conquistar. Os efeitos dinâmicos não apareciam, e o glissando soava muito forte em relação às meninas.

Figura 177 – Partitura 4 *(QR Code)*.

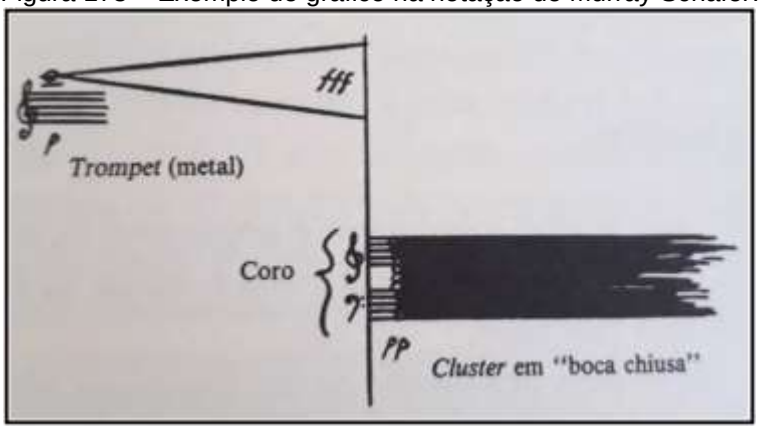
Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

A notação da partitura 4 foi inspirada em Schafer (2011b), como é possível averiguar na figura 178. A opção foi partir da ideia grafada pelo compositor, mas com algumas alterações, ou seja, convencionando e adaptando o que era possível de ser executado com as crianças. Em vez da execução com instrumento, os alunos

[42] Bloco sonoro: é um acorde formado por segundas sobrepostas (MED, 1996, p. 386).

utilizaram a voz. Quanto ao *cluster*, na parte inferior, optou-se pelo glissando, na parte superior. Mesmo com a alteração, nota-se uma similaridade entre os dois gráficos.

Figura 178 – Exemplo de gráfico na notação de Murray Schafer.

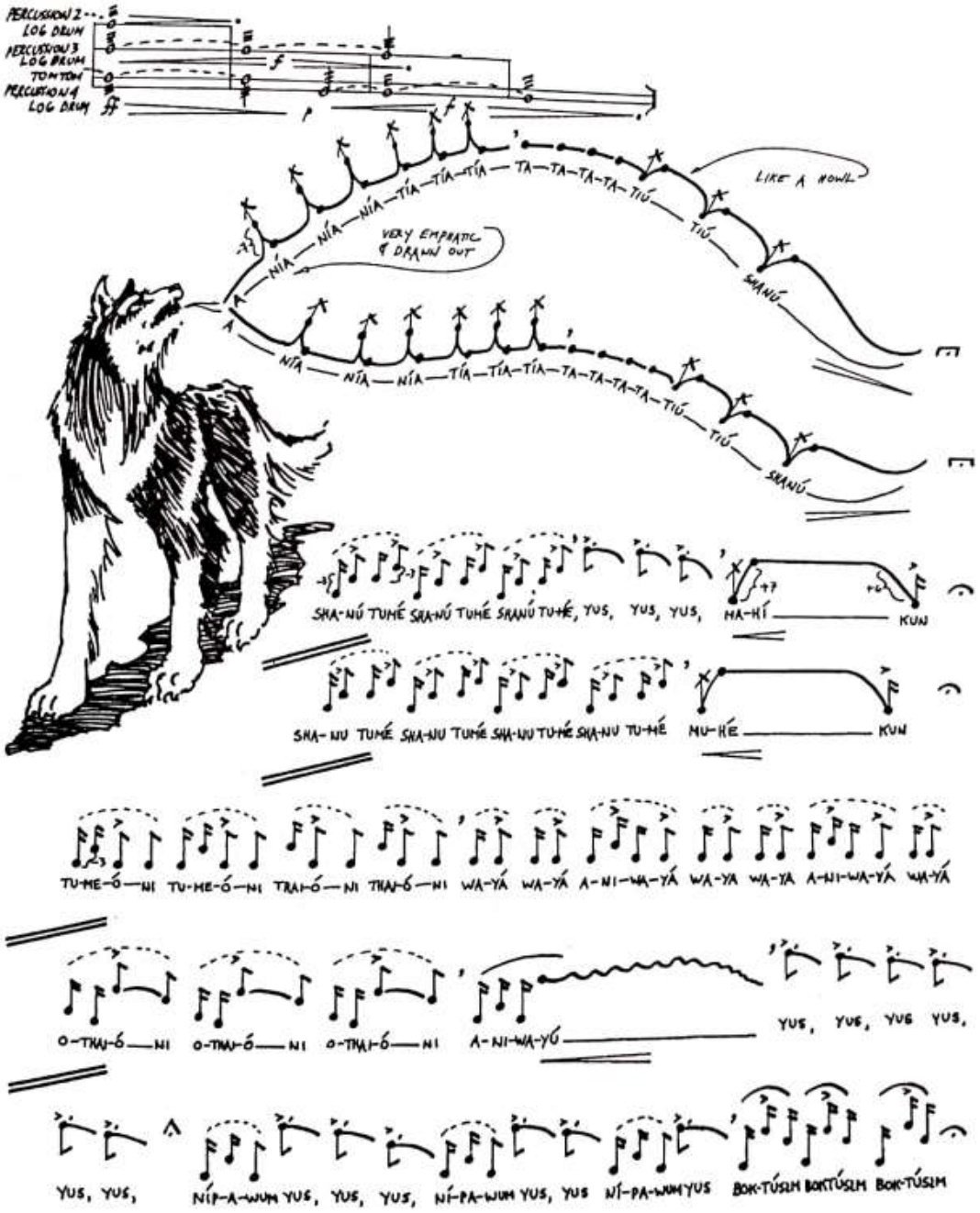


Fonte: Recorte extraído de Schafer (2011b, p. 143).

Já a maneira de execução da partitura 4 também foi pensada a partir da ideia de Murray Schafer (1991). Em sua obra *Ciclo Patria*, a principal figura é o lobo, “quem procura pela Princesa das Estrelas” (FONTERRADA, 2004a, p. 108). A Princesa das Estrelas é uma personagem presente no *Ciclo Patria*, que é “filha do Disco Solar”, uma deusa que cai na floresta e é ferida pelo lobo. Ao correr em direção do lago, é “raptada pelo Inimigo dos Três Chifres” (*ibid.*). “Ela foi mantida cativa no fundo do lago” (*ibid.*). Arrependido com que fez, o lobo vive à procura da princesa, até encontrá-la novamente, “quando, então, ascenderão, ela ao céu e ele, à lua” (FONTERRADA, 2004a, p. 143).

Tendo essa história da Princesa e do Lobo, o uivo do lobo foi pensado como sendo um interessante material sonoro para ser explorado pelas crianças, tanto como som onomatopaico quanto como efeito de glissando, que se percebe na emissão desse efeito sonoro. O lobo também é um animal muito presente nas histórias infantis e faz parte do repertório visual das crianças e de sua memória. Com isso, o interesse pelo lobo traz uma proximidade aos sons da natureza, conectados com a imaginação da criança e a inspiração em Schafer. A figura 179 é um recorte extraído de Schafer (1991), para ilustração na notação criada pelo compositor. Observe as linhas sempre direcionando glissandos:

Figura 179 – *Editing Unit 5: Wolf's Aria* (Murray Schafer).



Fonte: SCHAFER, 1991, p. 100.

Seguindo para a partitura 5, na figura 180, nessa notação, os alunos resgataram os sons da atividade *Jungle Blues* e propuseram uma execução do solfejo com sons onomatopaicos de animais (gato, galinha, porco e cachorro). Essa partitura foi alterada por meio da intervenção direta na produção do grupo, pois comportava mais um desenho – a vaca – e foi extraído, para facilitar a execução prática do solfejo. O princípio criativo dos alunos do grupo foi respeitado. Ou seja, sugeriu-se somente uma alteração para facilitar: o número de grupo executante foi reduzido. No último

grupo de animal, todos os executantes emitem latidos de cachorro. Com a indicação das três linhas, obtêm-se: 1 – gato; 2 – galinha; 3 – porco; todos – cachorro.

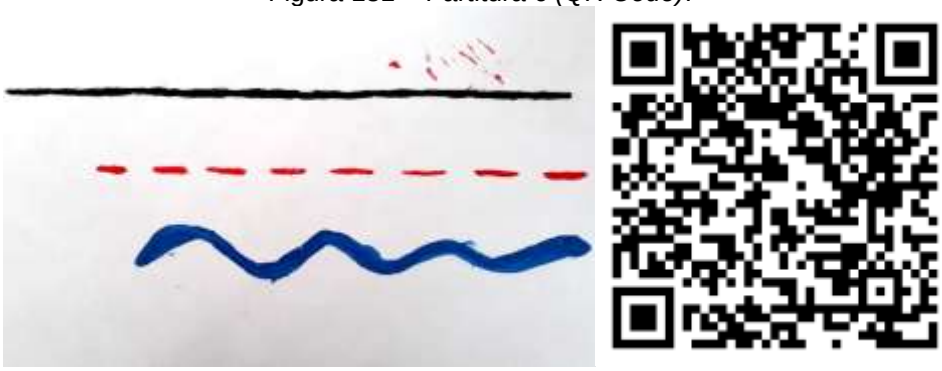
Figura 180 – Partitura 5 *(QR Code)*.

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

As emissões prolongadas tornaram-se importantes para abordagem da respiração. Foi possível tratar da importância de respirar antes de emitir um som, ou seja, a respiração também foi observada como essencial para execução dos solfejos.

As três linhas possibilitaram uma divisão em naipes (partitura 6 – figura 181). Cada naipe ficou responsável pela execução da sua linha. O fato de os participantes experimentarem uma atividade em grupo gerou uma maior consciência coletiva, tal como: escutar o próprio naipe e os outros naipes, prestando atenção no resultado sonoro. Tudo isso amplia o reflexo para as práticas musicais futuras, uma vez que, ao cantarem em grupo – coro – esses pontos são fundamentais para o melhor resultado sonoro.

Figura 181 – Partitura 6 *(QR Code)*.



Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

A ordem de execução da partitura 6, apresentada na figura 181, é a seguinte: linha reta entra primeiro, depois a linha tracejada e, por último, a linha ondulada. Cada grupo que entra deve seguir escutando o grupo que já está executando. As linhas

tracejadas indicam sons curtos, podendo ser repetidos conforme a duração das demais linhas; e a ondulada deve manter um glissando, que sobe e desce conforme o movimento da própria linha. A intensidade deve ser levada em consideração: nenhum grupo deve soar mais forte que o outro. Ademais, o jogo de regras contextualiza os participantes a respeito do princípio básico da prática em conjunto: escutar.

Figura 182 – Partitura 7 *(QR Code)*.

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

No momento de interpretar a partitura da figura 182 (partitura 7), os alunos se mostraram com dificuldades para realizarem o som e pronunciar a sílaba *"poin"* de forma aleatória. Todos pronunciavam a onomatopeia ao mesmo tempo. A ideia era criar uma energia sonora que não fosse produzida de maneira organizada (todos ao mesmo tempo), mas no seu próprio tempo, o que se apresentou como desafio aos alunos.

O efeito desejado era de algo desorganizado e aleatório, tal uma multidão conversando em um mesmo ambiente. Após várias repetições, as crianças começaram a entender o efeito desejado, logo, a execução aproximou-se do esperado.

Figura 183 – Partitura 8 *(QR Code)*.

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

Na execução da partitura 8 (figura 183), foi emitido um glissando descendente e, com um gesto da aluna regente (figura 169), escolhida anteriormente, a turma emitiu um efeito sonoro análogo ao de uma explosão com a onomatopeia *Boom!* O efeito foi produzido com a própria voz. A escolha considerou a prática do glissando já muito contextualizada nas atividades desenvolvidas anteriormente.

Em um plano geral, as partituras foram organizadas na sequência de 1 a 8, a qual pode ser visualizada na figura 184. O propósito é uma apreciação completa das produções dos alunos participantes, pois, até então, elas foram apresentadas separadamente. O código *QR* direciona para a gravação completa das partituras.

Figura 184 – Plano geral das partituras com notação não convencional (*QR Code*).

Fonte: dados coletados no dia da aplicação.

Partindo do princípio organizacional das partituras, a aplicação da notação não convencional tratou de notar contrastes de sons curtos e sons longos. Procurou-se evidenciar contrastes de sons contínuos e descontínuos. Também, buscou-se criar eventos sonoros com texturas sonoras vocais, manipulando sons fortes e fracos. A montagem sequencial das partituras na figura 184 expõe uma composição[43] coletiva criada por todos os envolvidos. Ou seja, todos os símbolos criados e grafados fazem sentido para os participantes nesse contexto específico. Essa ideia de partitura completa foi organizada com o propósito de deixar mais elucidativa a sequência musical criativa de eventos sonoros a partir de consoantes e vogais.

Utilizaram-se consoantes e vogais na formação de sílabas apropriadas para execução dos solfejos, por exemplo: S, V, B, P, U, O, A, M, I. A escolha das vogais foi

[43] “Uma composição, em última análise, é um organismo vivo. Não é uma coisa estática, mas algo vivo. É por isso que pode ser vista a uma luz sempre diferente, e em ângulos diferentes, por vários intérpretes ou pelo mesmo intérprete em épocas diferentes.” (COPLAND, 1974, p. 161).

embasada nas concepções de Leck (2020). As execuções buscaram explorar os seguintes elementos constituintes do som: intensidade, altura, duração e timbre. Reflexões acerca do timbre voltaram-se ao material da fonte sonora, à forma como se extrai um som de uma determinada fonte sonora e à influência do ambiente acústico no resultado sonoro de uma determinada fonte.

No processo de musicalização, o aluno deve experimentar diversas possibilidades de contemplar e emitir sons, pois, ao ser estimulado nesse sentido, quando chegar à fase em que esse mesmo aluno tiver contato com um determinado instrumento musical, o fenômeno sonoro não será novidade para seus ouvidos.

Os solfejos realizados durante a prática executada na atividade procuraram explorar a emissão vocal com variações de fonemas possíveis para interpretação das partituras. As possibilidades de fonemas são muito maiores que os escolhidos aqui, porém se aderiu aos que funcionaram durante a realização dos ensaios. Cantar é um impulso para aquisição de musicalidade, uma vez que essas crianças, em sua maioria, só terão acesso aos conteúdos musicais na escola. Como é possível compreender, segundo Oliver Sacks (2007, p. 107-108),

> A competência musical pode ser vista como um potencial humano universal do mesmo modo que a competência linguística? Em toda família há exposição à linguagem, e praticamente toda criança adquire competência linguística (em um sentido chomskiano) aos quatro ou cinco anos de idade. Isso pode não ocorrer com relação à música, que às vezes é quase totalmente ausente em algumas famílias, e o potencial musical, como qualquer outro, precisa de estimulação para desenvolver-se plenamente. Na ausência de incentivo ou estimulação, talentos musicais podem não se desenvolver jamais. Mas embora exista um período crítico bem definido para a aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida, isso ocorre em muito menor grau para a música.

Assim, durante as aulas de música no cotidiano escolar, fica cada vez mais evidente a presença de alunos com uma capacidade musical diferenciada. A maioria não tem acesso ou não recebe estímulos musicais em seus lares. Essa observação não está em direção e apoio à ideia de que o educador musical deve focar sua atenção somente para esses alunos com essas aptidões. O professor tem seu olhar abrangente para todos os seus alunos e seus respectivos níveis de retenção. Ao conviver com os alunos, o educador passa a mapeá-los em seus diferentes resultados. Uns apresentam maiores interesses; outros criam uma certa resistência no início, porém se entregam ao fazer musical; a minoria demostra rejeição total aos conteúdos; outros apresentam empolgação e entusiasmo durante todas as aulas de

música. Todo esse mapeamento é fundamental para a abordagem pedagógica do educador, desde o seu planejamento até a sua condução em sala de aula.

Após a escolha das letras, a organização da maneira como seriam articuladas e separadas em conjuntos trouxe um certo grau de dificuldade para o caminhar da proposta. A cada atividade desenvolvida durante a aplicação, que envolvia a emissão de sons com a voz, a intenção foi estimular o aluno em direção à expressividade por meio da reprodução de sons onomatopaicos e à execução do que era possível solfejar, considerando os sons percebidos na paisagem sonora.

Muitos alunos sentem vergonha quando o assunto é cantar. Por isso, tendem a não querer participar da proposta. A timidez é um desafio a ser vencido em cada etapa da musicalização. Portanto, o processo desenvolvido contribuiu para que os alunos soltassem a voz, possibilitando uma maior desinibição em cada dinâmica realizada.

Por fim, os trabalhos desenvolvidos em grupo contribuíram para denunciar vários comportamentos dos alunos, deixando evidente o que rejeitaram e o que ficou retido. Contudo, é preciso tempo para assimilação de todos os conteúdos. Logo, todos os assuntos abordados não se dão por concluídos. Inserir as crianças em uma série de atividades é um processo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo não visa somente aos envolvidos, mas também ao educador musical. Ele precisa testar as possibilidades para que, por si só, possa julgar suas ações no cotidiano escolar.

Figura 185 – Conclusão da aplicação.

Fonte: registrada durante o 9º encontro da intervenção prática em sala de aula.

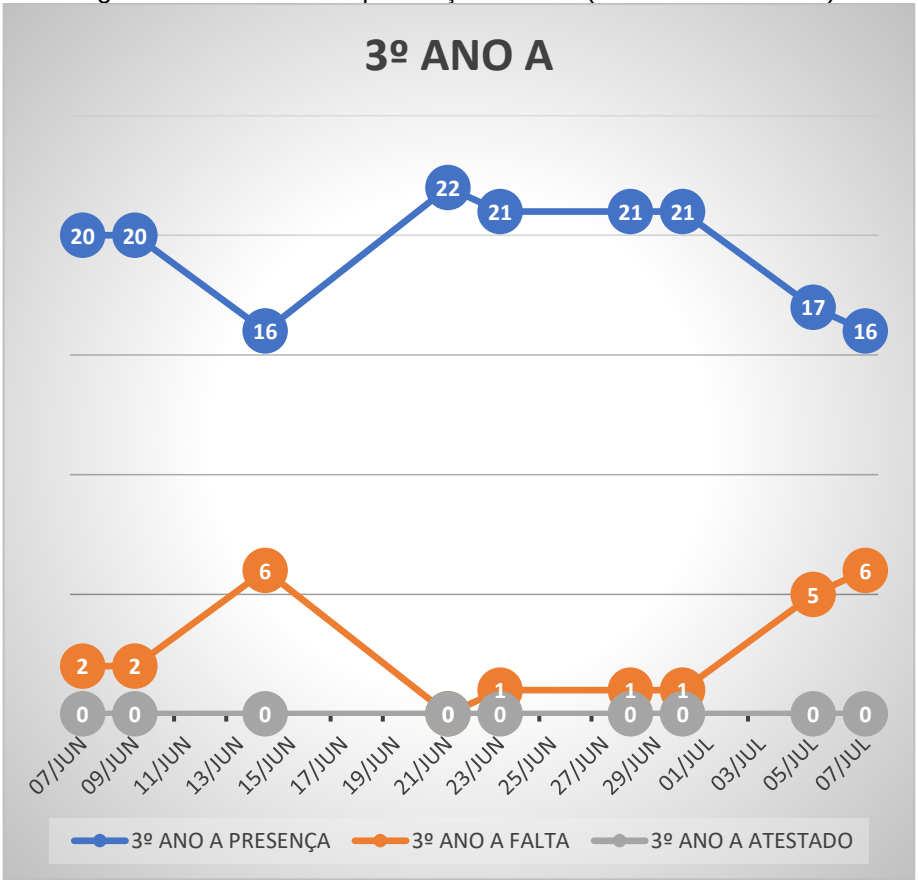
Finalizando esta análise, a figura 185 apresenta a culminância, ou seja, o momento do grupo no fim da aplicação da atividade. As atividades desenvolvidas aqui se mostraram como mola propulsora para a percepção dos sons como reflexo central para o desenvolvimento da musicalidade. Elas foram disparadoras de estímulos na apreciação da música contemporânea.

O amadurecimento do aluno em todas as fases da musicalização foi contemplado pelo educador como sendo uma etapa de evolução. Logo, as evoluções dos participantes se mantiveram em direção aos níveis de convivência em grupo, tal como é a vida do aluno em sala de aula. Compreendem-se tais evoluções da seguinte forma: a felicidade do aluno em participar de uma determinada atividade, o interesse em participar das dinâmicas, o amadurecimento mediante aos cumprimentos de regras, a retenção dos conteúdos, o olhar crítico para as produções, a percepção crítica dos sons, a cumplicidade entre colegas, o compartilhamento de ideias, o gerenciamento de materiais, a autonomia nas produções, o controle das emoções mediante as críticas recebidas, a conquista dos resultados, a capacidade de interação para produção em grupo, a empatia mediante os demais colegas, a expressividade, a criação intuitiva, o fazer artístico e a experiência musical a partir de dinâmicas lúdicas com aproveitamento máximo dos poucos recursos existentes para a exploração das capacidades musicais.

8 PANORAMA GERAL DA INTERVENÇÃO PRÁTICA EM SALA DE AULA.

Manter o controle de presenças e faltas durante todo o desenvolvimento da sequência didática foi importante, pois contribuiu para estabelecer um parâmetro de como era o nível de compreensão dos alunos no início da intervenção e de como estava ao término. Nesse sentido, o controle de presenças também ajudou a manter um olhar atento para os alunos e as interações com cada atividade realizada. As faltas influenciaram nos resultados, pois, como se pode verificar, nos dois gráficos apresentados pelas figuras 186 e 187 (respectivamente 3º ano A e 3º ano B), no último dia de intervenção, o número de faltas foi o maior registrado, desde o início da aplicação das atividades.

Figura 186 – Gráfico de presenças e faltas (3º ano A e 3º ano B).

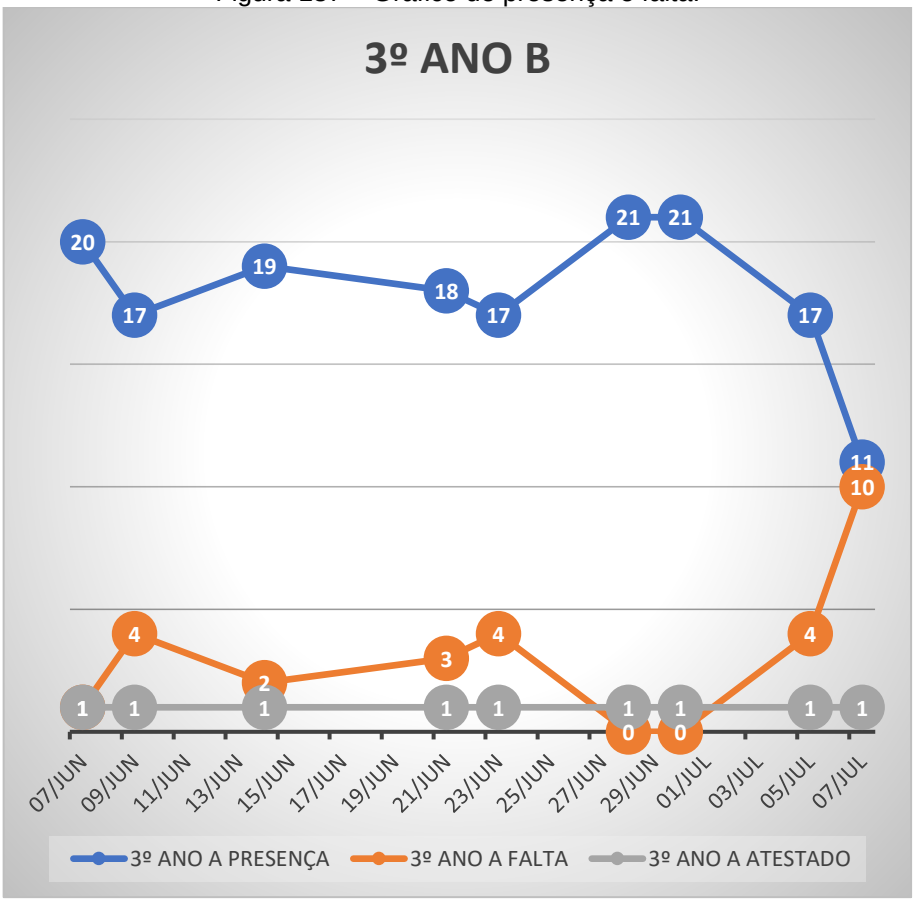


Fonte: autoria própria (2022).

Dos 9 encontros realizados no 3º ano A, é possível constatar que o maior número de participantes foi registrado no dia 21 de junho (4º encontro), contendo 22 alunos presentes na aplicação. Já no 3º ano B, o maior número de participantes foi

registrado nos dias 29 de junho e 01 de julho, ambos com 21 presenças (6º e 7º encontros).

Figura 187 – Gráfico de presença e falta.



Fonte: autoria própria (2022).

Por meio da lista de chamadas, verificou-se que a maior quantidade de faltas aconteceu no 9º encontro. Quanto às turmas, o índice de faltas foi maior no 3º ano B. Também foram observados os alunos que não tiveram nenhuma falta durante toda sequência, ficando o 3º ano A com 9 alunos e o 3º ano B com 5 alunos. Desses alunos que não faltaram nenhum dia de aplicação das atividades, observou-se que eles demostraram um maior nível de maturidade no fim das aplicações, em vista aos que faltaram durante o processo de intervenção prática.

Quanto aos envolvimentos nas atividades e à aproximação dos alunos mediante os assuntos abordados, foi possível perceber que os participantes se interessaram muito mais na atividade de gravação, pois ficaram surpresos ao serem avisados que tal gravação era a própria produção deles em sala de aula. Durante as demais aulas que se seguiram, os alunos manifestavam o interesse por gravarem.

As atividades 1 até a 11 não apresentaram maiores dificuldades para serem realizadas. Porém, as atividades 12 até a 15 foram mais desafiadoras por conta do tempo de realização. O tempo, nessas últimas atividades, não permitiu um maior aprofundamento nas produções dos alunos.

Outro desafio encontrado era o de seguir para a próxima atividade, quando os alunos queriam permanecer na atividade anterior. Para exemplificar tal fato, menciona-se a atividade 1: os alunos, depois que foram para a parte externa à sala de aula, desejavam ir novamente, nas outras aulas. Outro exemplo: após a realização da atividade com a flauta de êmbolo e o escorregador no parquinho, os alunos interrompiam a aula pedindo para irem ao parquinho fazer a atividade 10 novamente, o que não era tão fácil assim, pois outras turmas também usam o espaço do parquinho, havendo necessidade de agendamento. Ao receberem uma resposta negativa – “hoje não podemos ir ao parquinho” – os alunos apresentavam um certo desinteresse pela atividade prevista no dia. Com o desenrolar da atividade, no entanto, os alunos iam, aos poucos, apresentando interesse por ela.

Pôde-se comprovar que as atividades de apreciação da paisagem sonora e limpeza de ouvidos mostraram-se fundamentais para a contextualização do fenômeno sonoro no ambiente acústico, permitindo ao aluno uma maior clareza do que é uma fonte sonora e de como os parâmetros do som se estabelecem durante a existência de um determinado som.

Destacam-se, também, as produções de notação não convencional realizadas pelas turmas. A apropriação dos recursos utilizados em aulas de artes visuais se mostrou como rica estratégia pedagógica para as aulas de música. A partir dos resultados alcançados nesta pesquisa, o que aconteceu com as crianças foi uma melhora no desempenho em alguns aspectos, tais como: relação de convívio em grupo, compartilhamento de ideias e opiniões, respeito pela produção dos demais colegas e compreensão de regras e combinados. Notou-se, também, que elas concluíram o processo de intervenção com uma postura mais desinibida e socializada.

As realizações dos solfejos foram desafiantes, uma vez que os alunos se apresentaram com um certo nível de rejeição para produção de sons com a voz. Por último, o tempo para aplicação das duas atividades finais foram escassos, ficando como um fator dificultoso para a conclusão das atividades.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que o desenvolvimento da pesquisa, por meio da intervenção prática em sala de aula, pôde contribuir para o aprendizado musical dos alunos atendidos e gerou resultados positivos para a comunidade escolar. Efetuou-se um plano sequencial que foi aplicado em nove aulas com o interesse de comprovar a possibilidade do fazer musical com limitações de recursos, uma vez que a prática pedagógica relatada tratou de possibilidades para que o ensino de música fosse uma experiência criativa, mesmo com a falta de materiais específicos para as aulas de musicalização.

As atividades realizadas contribuíram para uma produção artística que não se reduziu a uma abordagem pedagógica voltada à compreensão dos sons após o processo de notação. Ao contrário, priorizaram-se a percepção e a manipulação dos eventos sonoros antes de qualquer possibilidade de grafia ou notação musical. Em uma palavra, o som em primeiro lugar. Portanto, a percepção dos sons não pode se restringir aos músicos: todos os alunos são ouvintes em potencial, tanto no presente quanto no futuro, pois a música precisa não somente de bons músicos, mas também de bons ouvintes.

Para o educador musical, permanecer com uma docência sem experimentos práticos e criativos faz com que sua atuação em sala de aula não promova uma experiência musical cada vez mais atrativa, ainda mais quando se trata de uma situação em que os recursos para as práticas pedagógicas de musicalização sejam limitados ou inexistentes. Nesse sentido, verificou-se, por meio resultados obtidos, que o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito escolar agregou possibilidades para o fortalecimento do ensino de música na escola. Ou seja, a intervenção prática permitiu realizar reflexões acerca do real papel do professor arte-educador (arte/música) no âmbito escolar, mais especificamente, na rede pública de ensino.

Nessa perspectiva, avaliar o nível de compreensão do aluno integralmente, estabelecendo parâmetros qualitativos após todo o processo percorrido, aponta um fortalecimento e uma maturidade das relações triangulares que se estabelecem entre professor, aluno e escola. Segundo a proposta da educação integral, que consta no livro publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a noção de currículo deve ser particularmente “enriquecida”, implicando um ensino de Arte que proporcione a aprendizagem e o conhecimento artístico e estético integral do aluno. Assim, a

cognição musical foi um ponto de ancoragem para construção da defesa de um ensino integrador de Música dentro do componente curricular Arte.

Em se tratando de apreciação musical, foi possível verificar que, ao optar por trechos mais curtos das músicas, o nível de concentração dos alunos durante cada apreciação foi satisfatório, haja vista a concretização da sequência didática. Notou-se que os alunos se dispuseram com maior vontade durante as realizações das atividades, pois sabiam que, em um determinado momento da aula, eles iriam produzir com materiais de artes visuais (desenho, pintura etc.). Dessa maneira, os resultados encontrados durante a análise das atividades colaboraram para reflexões sobre abordagens futuras, desde os planejamentos até a aplicação das aulas.

Outrossim, toda e qualquer proposta de atividade musical deve ter a música como direção, ou seja, o ponto de chegada. No caso dessa sequência didática, foram abordados conteúdos musicais com uma proposta lúdica para o desenvolvimento de cada atividade. Porém, ludicidade não significa uma série de brincadeiras sem direcionamento. Talvez, para o aluno, ele estivesse se divertindo muito mais do que em uma aula “tradicional”, mas o professor detinha o direcionamento e o foco. Notou-se que, por serem atividades variadas, com momentos diferentes, espaços diferentes e recursos diferentes, a cada encontro os alunos criavam uma expectativa do que iria acontecer naquele dia de aula.

Buscou-se, com as atividades desenvolvidas no percurso, explorar uma maior variedade de organização das turmas durantes todo o processo. Assim, em determinados momentos, as atividades ocorreram fora da sala de aula; em outros, dentro da sala de aula, com maneiras diferentes de organização – sentados em círculo, sentados no chão, em pé, de olhos vendados, caminhando etc. Essa variedade contribuiu para uma interação com maior engajamento por parte dos participantes e para uma ativação do corpo em todo o processo.

O fator desafiante para o desenvolvimento da sequência didática foi o gerenciamento do tempo, que tem sua importância não somente para as aulas de música, mas para todo o contexto escolar dos alunos. Avaliou-se a capacidade de realizar tarefas dentro de um determinado tempo, em que todos os combinados preestabelecidos precisavam ser seguidos para um melhor andamento da dinâmica. Assim, comprovou-se que os resultados alcançados dependeram de vários fatores: planejamento das aulas, organização antecipada dos espaços para a realização das atividades, organização dos materiais previstos nas atividades, gerenciamento da

utilização dos materiais, gerenciamento do tempo da atividade e controle das turmas por meio de regras e combinados.

O ensino de arte remete a algo criativo. Ao adentrar na sala de aula, o professor de arte é quem trabalha e estimula a sensibilidade e a criatividade em seus alunos. Essa questão ainda gera equívocos no entendimento de quem é o professor de música. É aquele professor que não deixa os alunos desenharem ou pintarem? O fato de a nomenclatura Arte ainda estar muito relacionada com o professor de Artes Visuais faz com que o professor de música precise, em muitos casos, manter-se justificando suas práticas pedagógicas. Nesse sentido a pesquisa pôde contribuir com uma abordagem interdisciplinar entre música e artes visuais, não como apologia da polivalência, mas para estabelecer uma aproximação dos conteúdos dessas áreas em questão e tratá-los como ferramentas didáticas nas aulas de música. Assim, a sequência didática sugerida foi uma tentativa de driblar um sistema estabelecido em que existe uma predominância do ensino de artes visuais na comunidade escolar, comprovando que há espaço para todas as áreas da arte atuantes na escola.

Considerando essas questões, pode-se traçar um plano de integralidade entre as linguagens, porém sem comprometer o desenvolvimento dos conteúdos de cada área. Os alunos escutaram a **paisagem sonora** com experimento da **limpeza de ouvidos**, perceberam **fontes sonoras**, captaram sons por meio de **gravação**, produziram desenhos com base na escuta e foram contextualizados em relação à **apreciação musical**. Por conseguinte, aprenderam a apreciar a **música contemporânea**, foram introduzidos à notação musical de formas variadas e construíram partituras com **notação não convencional.**

Por ser uma sequência didática, o caminho foi planejado de forma linear. Não obstante essa questão, buscaram-se inspirações nas ideias de Murray Schafer – principal referencial teórico desta pesquisa – haja vista a não linearidade das propostas pedagógicas do referido educador musical. Na verdade, a aprendizagem dos alunos ocorreu de forma muito mais mosaica do que linear, justamente pela interação entre uma atividade e outra. Afinal, o processo de musicalização não é totalmente linear. Todavia, é preciso considerar que a pesquisa se comportava dentro de um cronograma sequencial, logo, deveria corresponder com datas. Por isso, é fundamental destacar que o processo de musicalização dessas turmas não se dá por concluído. Portanto, o processo deve ter continuidade.

Verificou-se que muitas compreensões a respeito do som – duração, intensidade, altura, timbre – foram possíveis por meio da experiência vivenciada durante o decorrer das atividades. Nesse sentido, buscou-se desenvolver uma compreensão analítica, ampla e ao mesmo tempo relativa do universo sonoro, ao invés de apresentar definições reducionistas de um determinado parâmetro. O interesse pela música vocal encontrou em *Miniwanka* uma ferramenta pedagógica para contextualizar a respeito da possibilidade de fazer música com o coral. Tal contextualização vai de encontro com a intensão futura de se estabelecer uma prática coral com atividades regulares e constantes no âmbito escolar. Essa regularidade diz respeito aos horários definidos de ensaios, cronograma planejado de exercícios para o coro, repertório com foco na ação pedagógica e um espaço específico para trabalhar com o grupo.

Quanto às inspirações, cita-se Murray Schafer, haja vista o seu pensamento para a educação musical, a exemplo do quinto capítulo de seu livro, *O Ouvido Pensante – O Rinoceronte na Sala de Aula*. Nele, o autor (2011b, p. 272-273) relata os três campos em que seu trabalho de educação musical se concentra: 1) “procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas”; 2) “apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade”; 3) “descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente”. No terceiro ponto, é possível considerar as práticas de criação de partituras como uma conexão entre música e artes visuais. Enquanto uma união entre duas áreas da arte, portanto, é também um princípio de congraçamento.

Conclui-se que as escolhas das atividades aplicadas e desenvolvidas na pesquisa mostraram-se válidas para explorar a criatividade das crianças mediante as inúmeras formas de vivenciar e de experimentar a escuta da paisagem sonora, enquanto introdução à prática musical. A ludicidade em construir símbolos com materiais diversos, que são pertencentes ao cotidiano do aluno, mostrou-se como estratégia de conexão entre o interesse do aluno e os conteúdos musicais. Nos últimos encontros, os alunos já estavam mais maduros para seguir os combinados preestabelecidos para a realização de cada atividade. Assim, verificou-se que a sequência didática teve sua importância para o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Afinal, ser capaz de seguir determinadas regras faz parte da vida social. Nas

relações sociais, a escuta é fundamental para a convivência. Em outras palavras, saber escutar o outro é um ato de empatia. Portanto, tratar a escuta em sala de aula e fora dela oportunizou um olhar atento para a educação integral dos alunos participantes no processo de intervenção prática.

Acrescenta-se que as informações apresentadas nesta pesquisa, referentes à escola em que a intervenção prática foi desenvolvida, foram investigadas e coletadas com base no calendário letivo de 2022, portanto, poderão apresentar outros números nos próximos anos. Quanto ao recorte do documento apresentado na figura 50, contemplaram-se os assuntos organizados em três dimensões: conhecimentos e especificidades da linguagem – música: paisagem sonora; objetos de conhecimento – notação e registro musical; habilidades – explorar diferentes formas de registo musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos de registro em áudio e audiovisual e notação musical convencional. Utiliza-se, neste momento, esse trecho do documento para validar as considerações finais da intervenção prática aplicada em sala de aula no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que se aplicaram e desenvolveram-se todos os itens das três dimensões presentes no documento referencial.

Para um senso de completude deste trabalho foi necessário discorrer detalhadamente sobre as atividades, demonstrando todo o percurso de trabalho. Isso foi possível com uma sistemática coletada *in loco* e por constante exercício de reflexão a partir dos dados descritos.

Por fim, as atividades apresentadas aqui foram voltadas para um grupo de alunos que estão na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade. Portanto, muitas propostas podem parecer demasiadamente inusitadas ou utópicas, mas foram aplicadas em um contexto muito peculiar e guiadas por um trajeto planejado para atender às demandas existentes em um cotidiano escolar que sofre com carências de instrumentos voltados para uma prática musical efetiva. Assim, deseja-se que esta pesquisa possa ser compreendida como uma possibilidade de manter vivo o entusiasmo do fazer musical, mesmo com todos os desafios apresentados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier. **1985- “Ephtah!”**: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110656/000795833.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 out. 2022.

ALMEIDA, Berenice. **A floresta canta**: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Berenice. **Encontros musicais**: pensar e fazer música na sala de aula. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 51-58.

ANDERSEN, Drake. “What can they have to do with one another?”: approaches to analysis and performance in John Cage’s Four2. **Society for Music Theory**. [*s. l.*], v. 23, n. 4, dez. 2017. Disponível em: https://mtosmt.org/issues/mto.17.23.4/mto.17.23.4.andersen.html. Acesso em: 25 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BASTOS, Alice Beatriz Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012, p. 39-49.

BATALHA, Rodrigo Serapião. **Orquestra de garrafas**: uma experiência de ensinar e aprender música. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BENADE, Arthur H. **Sopros, Cordas e Harmonia** – A ciência dos sons agradáveis. São Paulo: Edart, 1967.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BOSSEUR, Jean-Yves. **Do som ao sinal**: história da notação musical. Tradução de Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: UFPR, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília – MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2022.

BRITO, Angela Maria; LIMA, Célia Silva; ESTRADA, Rosângela Antunes (org.). **Educação Integral**: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Campo Grande: SEMED, 2011.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAMILLO, Marcio. **Crianceiras**. São Paulo: Criatto, 2012. Disponível em: http://www.crianceiras.com.br/. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. Parecer CME/Campo Grande/MS nº 72/2020. Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **DIOGRANDE**, n. 6.149. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-ms-parecer-campo-grande-60869572783fa-pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel**: Projeto Político Pedagógico. Campo Grande: SEMED, 2016.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel**: Projeto Político Pedagógico. Campo Grande: SEMED, 2022.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular** – REME linguagens: Música. Versão Preliminar. Campo Grande: SEMED, 2019.

CANDÉ, Roland. **História universal da música**: volume 1. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARMEN, Mettig Rocha. Fédération Internationale Willems. [*s. d.*]. Disponível em: https://fi-willems.org/federacao-internacional-willems/board-of-directors-pt/carmen-mettig-rocha-pt/?doing_wp_cron=1671053295.6446819305419921875000. Acesso em: 14 dez. 2022.

CAZNOK, Yara Borges. **Música**: entre o audível e o visível. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

COM EXPANSÃO de vagas em escolas integrais da REME, professores compartilham experiências. CG Notícias. [s. d.]. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/com-expansao-de-vagas-em-escolas-integrais-da-reme-professores-compartilham-experiencias/. Acesso em: 20 set. 2022.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: TALITE, Yves de La. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teoria psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019. p. 131-152.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

EVARTS, John. "New Musical Notation: A Graphic Art?". *In*: **Leonardo**, v. 1, n. 4. Cambridge: The MIT Press, 1968. p. 405-412.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2017.

FELIZ, Julio. **Instrumentos sonoros alternativos**: manual de construção e sugestões de utilização. Campo Grande: Oeste, 2002.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo Fernandes. O processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora e o trabalho pedagógico: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais. *In*: SOUZA, Paulo C. A.; ABREU, Simone R.; FERNANDES, Vera L. P. (Org.). **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande: UFMS, 2021. p. 1-18.

FILE: ADSR 1.png. *In*: MUSIPEDIA. [s. l.], 2017. Disponível em: https://www.ataea.co.uk/index.php/File:ADSR_1.png. Acesso em: 19 set. 2022.

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

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e meio ambiente**: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004b.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Unesp, 2004a.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Raymond Murray Schafer:** O educador musical em um mundo em mudança. *In:* MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Educação Musical). p. 275-303.

FUNDAÇÃO de cultura abre as portas para exposição Espelho das Artes Plásticas. Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. 04 dez. 2019. Disponível em:

https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/fundacao-de-cultura-abre-as-portas-para-exposicao-espelho-das-artes-plasticas/. Acesso em: 07 dez. 2022.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária**: a experiência do PCIU. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-06092016-113253/publico/ANALUCIAIARAGABORIMMOREIRAVC.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia. Regência coral infantojuvenil: pesquisa, extensão e ensino na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *In*: SOUZA, Paulo César Antonini; ABREU, Simone Rocha; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo (org.). **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 37-79.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GERALDO, José. Inovação e irreverência ao som de clarinetas. 2018. *In*: SALA de concerto J. Jota de Moraes. Blog. Disponível em: http://www.jjotademoraes.com.br/2018/07/inovacao-e-irreverencia-ao-som-de-clarinetas/. Acesso em: 23 maio 2022.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Lilian Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portifólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. *In*: MATEIRO, T.; SOUZA, J. **Práticas de Ensinar Música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 147-161.

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna**: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. Lisboa: Bradiva, 2007.

GROVER, Neil W. Grover professional musical anvils now available. **Grover Pro Percussion**. Forth Worth, jun. 2013. Disponível em: https://groverpro.com/grover-professional-musical-anvils-now-available. 26 out. 2022.

GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 95-118.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

HIGA, Evandro Rodrigues. **Polca Paraguaia, Guarânia e Chamamé**: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande-MS. Campo Grande: UFMS, 2010.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KUHLMANN, Uirá. Os boomwhackers. **Blog Música e Movimento**. São Paulo, ago. 2013. Disponível em: http://www.musicaemovimento.com.br/blog/item/126-os-boomwhackers-chegaram-ao-brasil. Acesso em: 07 fev. 2023.

LECK, Henry H. **Criando arte através da excelência do canto coral**. São Paulo: Pró Coral, 2020.

LEVITIN. Daniel J. **A música no seu cérebro**: a ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 47-59.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Edição Loyola, 2012. p. 9-17.

MARQUES, H. O. **Dicionário de termos musicais**: Português-Francês-Italiano-Inglês-Alemão. Lisboa: Estampa, 1986.

MARSALIS, Wynton. **Jungle Blues**. Youtube. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2-ZqgzGeKIY. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARSHALL, Colin. Notations: John Cage publishes a book of graphic musical scores, featuring visualizations of works by Leonard Bernstein, Igor Stravinsky, The Beatles & More (1969). **Open Culture**. 2018. Disponível em: https://www.openculture.com/2018/01/notations-john-cage-publishes-a-book-of-graphic-musical-scores.html. Acesso em: 24 abr. 2022.

MASSIN, Jean. **História da música ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. *In*: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Educação Musical).

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** Vade Mecum de teoria musical. Brasília: Musimed, 1996.

MENEZES, Flo. **A acústica musical em palavras e sons.** Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

MENNOSCHAFER. As murmurações de starlings à luz da noite. **Depositphotos**. 2020. Disponível em: https://br.depositphotos.com/339736396/stock-photo-murmurations-starlings-evening-light.html. Acesso em: 05 ago. 2022.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIŠINA, I. A. Гандшин, Яков (Jacques Handschin) (1886–1955). **Санкт-Петербургская государственная консерватория**. 2013. Disponível em: https://www.conservatory.ru/esweb/gandshin-yakov-jacques-handschin-1886-1955. Acesso em: 27 abr. 2022.

MUSEU da Imagem e do Som – MIS. **Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul**. [*s. d.*]. Disponível em: https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/museu-da-imagem-e-do-som-mis/. Acesso em: 09 dez. 2022.

MUSIC for Wilderness Lake. *In*: THE CONTEMPORARY Austin. Laguna Gloria. 2014. Disponível em: https://thecontemporaryaustin.org/exhibitions/music-for-wilderness-lake/#:~:text=Music%20for%20Wilderness%20Lake%2C%20a,these%20transformative%20times%20of%20day. Acesso em: 27 dez. 2022.

NOGUEIRA, Marcos. A semântica do entendimento musical. *In*: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso (org.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora de Artes, 2010. p. 35-61.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019. p. 33-51.

OXFORDLANGUAGES. **Oxford English dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2023. Disponível em: https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary/. Acesso em: 30 dez. 2022.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PUEBLA, Reynaldo. **O canto em cena** – expressão cênica para o canto coral. São Paulo: Agência Trampo, 2017.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical:** Método Willems. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 2013.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. **Revista Música**, [*s. l.*], v. 7, n. 1-2, p. 149-183, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/59969. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Regina Antunes. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. *In*: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso (org.) **Mentes em música**. Curitiba: Editora de Artes, 2009. p. 91-110.

SCHAFER, Murray R. **Listen**. Cotonho Gonçalves. Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=pL8yo81KaWg. Acesso em: 26 out. 2022.

SCHAFER, Murray R. **Miniwanka**. Vancouver Chamber Choir. Youtube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ViBbRM3gFnI. Acesso em: 26 out. 2022.

SCHAFER, Murray R. **Music for a Wilderness Lake**: Kalvfestivalen 2014. Kalvfestivalen. Youtube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2diUvxGaILk. Acesso em: 26 out. 2022.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2011a.

SCHAFER, R. Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011b.

SCHAFER, R. Murray. **OuvirCantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. Traduzido por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2018.

SCHAFER, R. Murray. **Patria**: the complete cycle. Toronto: Coach House Books, 1991.

SCHAFER, R. Murray. **Snowforms**. Vancouver Chamber Choir. Youtube, mar. 2016a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GiOhtgR1T0k. Acesso em: 07 jun. 2022.

SCHAFER, R. Murray. **Vozes da tirania**: templos de silêncio. Traduzido por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2019.

SOUZA, Rodolfo Coelho. A lógica do pensamento musical. *In*: ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006. p. 113-143.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WYNTON Marsalis Septet. **Mr. Jelly Lord – Standard Time Vol. 6**. Columbia, 1999. Disponível em: https://wyntonmarsalis.org/discography/title/mr-jelly-lord-standard-time-vol-6. Acesso em: 29 set. 2022.

YODER, Rachel. How to slap tongue. **Blog Rachel Yoder, Clarinet**. [*s. l.*], mar. 2012. Disponível em: https://www.rachelyoderclarinet.com/2012/03/how-to-slap-tongue/. Acesso em: 25 maio 2022.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. **Descobrindo a música contemporânea**. Arte contemporânea em questão. Joinville: UNIVILLE-Instituto Schwanke, 2007.

ZAMPRONHA, Edson S. **Notação, representação e composição**: um novo paradigma da escritura musical. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal).** São Paulo: Annablume; 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.

Plataforma Brasil — MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA.

2. Número de Participantes da Pesquisa: 40

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
HUDSON DE SOUZA CAMPOS

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
020.857.261-94	RUA DO RETORNO TIRADENTES CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79042231		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	(67) 3026-1650		hudsonsouza2012@hotmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 26 / 01 / 2022

Hudson de Souza Campos
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	15.461.510/0001-33	
15. Telefone:	16. Outro Telefone:	
(67) 3345-7187		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Gustavo Rodrigues Penha CPF: 304.863.468-11

Cargo/Função: Diretor da FAALC

Data: 27 / 01 / 2022

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

APÊNDICE B: Comprovante de envio do projeto para o Comitê de Ética e Pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA.

Pesquisador: HUDSON DE SOUZA CAMPOS

Versão: 1

CAAE: 55450022.3.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 007154/2022

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA. que tem como pesquisador responsável HUDSON DE SOUZA CAMPOS, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS em 01/02/2022 às 09:40.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

APÊNDICE C: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (p. 1 e 8).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA.

Pesquisador: HUDSON DE SOUZA CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55450022.3.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.382.654

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo é construir uma sequência didática investigativa sobre o uso da notação não convencional na educação musical. Para o qual busca orientar o aluno para o reconhecimento dos sons da paisagem sonora e a apreciação do repertório contemporâneo com base nas propostas pedagógicas. E investigar uma forma de iniciação à leitura de partitura , não observar somente a escrita tradicional, mas também pesquisar quais as possibilidades do uso de desenhos gráficos na construção das partituras para uma possível interdisciplinaridade entre Música e Artes Visuais. Estimativa de 40 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Ampliar o repertório de escuta do aluno envolvendo a música contemporânea, buscando promover novas reflexões acerca da apreciação musical.

- Ponderar sobre o papel de educador musical atuante em sala de aula, no sentido de despertar os alunos para a criatividade através da interação com os sons e registrar esse processo por meio da notação.

Objetivo Secundário:

Explorar as possibilidades da escuta, aproximando o aluno do universo da música contemporânea, através da obra de Murray Schafer. Estimular a criação de gestos expressivos, buscando a

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/

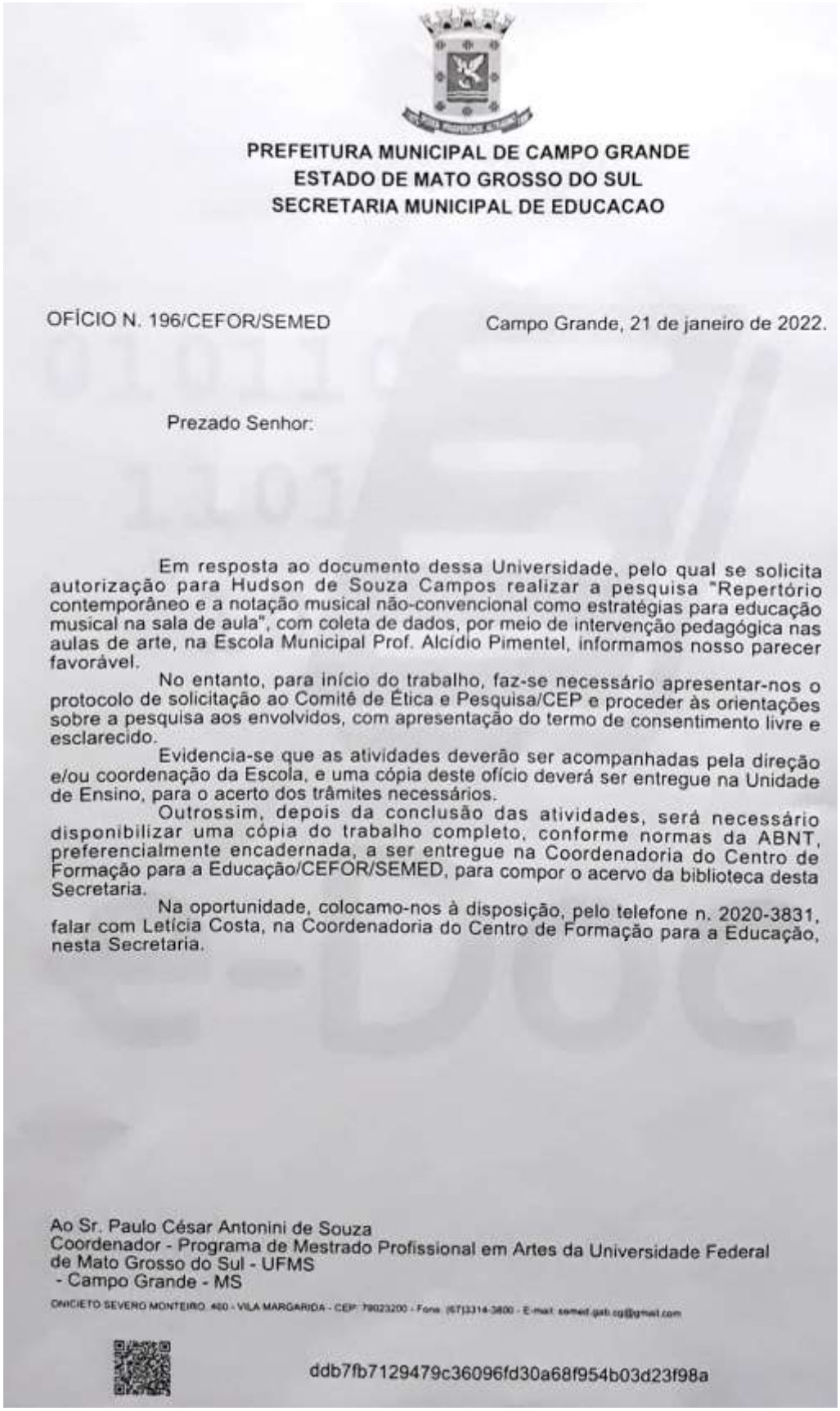
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1850676.pdf	01/04/2022 18:49:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_Hudson_Campos.pdf	01/04/2022 18:48:53	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido_Hudson_Campos.pdf	01/04/2022 18:34:22	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Hudson_Campos.pdf	01/04/2022 18:31:01	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Hudson_Campos.pdf	01/04/2022 18:27:23	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades_Hudson_Campos.pdf	29/01/2022 14:40:12	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Hudson_Campos.pdf	29/01/2022 14:39:27	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_faalc_Hudson Campos.pdf	27/01/2022 13:36:45	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito
Outros	Oficio_de_autorizacao_Semed_Hudson Campos.pdf	26/01/2022 14:04:14	HUDSON DE SOUZA CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

APÊNDICE D: Autorização da Secretaria Municipal de Educação para aplicação da pesquisa na Escola Pública.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 196/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 21 de janeiro de 2022.

Prezado Senhor:

Em resposta ao documento dessa Universidade, pelo qual se solicita autorização para Hudson de Souza Campos realizar a pesquisa "Repertório contemporâneo e a notação musical não-convencional como estratégias para educação musical na sala de aula", com coleta de dados, por meio de intervenção pedagógica nas aulas de arte, na Escola Municipal Prof. Alcídio Pimentel, informamos nosso parecer favorável.

No entanto, para início do trabalho, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidencia-se que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da Escola, e uma cópia deste ofício deverá ser entregue na Unidade de Ensino, para o acerto dos trâmites necessários.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, será necessário disponibilizar uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, a ser entregue na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Letícia Costa, na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação, nesta Secretaria.

Ao Sr. Paulo César Antonini de Souza
Coordenador - Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com

ddb7fb7129479c36096fd30a68f954b03d23f98a

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 196/CEFOR/SEMED/2

Campo Grande, 21 de janeiro de 2022.

Atenciosamente,

Soraia Inácio de Campos
Secretária Municipal de Educação Em Substituição

Ao Sr. Paulo César Antonini de Souza
Coordenador - Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3600 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com

ddb7fb7129479c36096fd30a68f954b03d23f98a

APÊNDICE E: Termo de Assentimento Livre Esclarecido.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

PESQUISADOR HUDSON DE SOUZA CAMPOS

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA "O REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO E A NOTAÇÃO MUSICAL NÃO-CONVENCIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA".

O OBJETIVO DESTA PESQUISA É ENTENDER COMO OS ALUNOS PERCEBEM OS SONS DA PAISAGEM SONORA E COMO ESCUTAM MÚSICAS DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO.

DURANTE A PESQUISA VOCÊ PARTICIPARÁ DE ATIVIDADES DE ESCUTA DOS SONS DO AMBIENTE ESCOLAR E OUVIRÁ MÚSICAS SELECIONADAS PELO PROFESSOR. TAMBÉM SERÃO USADOS DESENHOS PARA DESCREVER OS SONS E CONSTRUIR PARTITURAS MUSICAIS.

O TEMPO DE DURAÇÃO DE CADA ATIVIDADE SERÁ DE 60 MINUTOS E AS ATIVIDADES ACONTECERÃO DURANTE AS AULAS DE ARTE NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ALCÍDIO PIMENTEL.

AS ATIVIDADES SERÃO REGISTRADAS POR FOTOS, GRAVAÇÕES DE ÁUDIOS E ARMAZENADAS EM ARQUIVOS DIGITAIS, MAS SOMENTE OS PESQUISADORES TERÃO ACESSO AO MATERIAL. O SEU NOME FICARÁ EM SEGREDO EM TODAS AS FASES DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

NO FINAL DA PESQUISA, TODO MATERIAL SERÁ MANTIDO EM ARQUIVO, SOB GUARDA E RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, POR PELO MENOS 5 ANOS, CONFORME RESOLUÇÃO CNS NO 466/2012.

DURANTE AS ATIVIDADES HAVERÁ MOMENTOS DE CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS CORPORAIS, DE BATER PALMAS, DE ASSOBIAR, DE PRODUZIR SONS COM A BOCA, O QUE PODE CAUSAR CANSAÇO OU DESCONFORTO. O RISCO DE ISSO ACONTECER É MUITO PEQUENO E CASO VOCÊ SE SINTA ENVERGONHADO, PODE ESCOLHER NÃO PARTICIPAR DA ATIVIDADE. TODOS OS RISCOS SERÃO REDUZIDOS PELO FATO DAS ATIVIDADES SEREM FEITAS EM UM CURTO PERÍODO DURANTE A AULA E A PESQUISA SER REALIZADA DENTRO DA SALA DE AULA OU NO PÁTIO DA ESCOLA.

AO PARTICIPAR DA PESQUISA VOCÊ TERÁ O BENEFÍCIO DE APRENDER SOBRE A ESCUTA DOS SONS DA PAISAGEM SONORA, REALIZAR ATIVIDADES E JOGOS DE ESCUTA, MELHORAR SUA PERCEPÇÃO DOS SONS E COMPREENDER COMO PODEMOS ESCREVER OU REGISTRAR OS SONS.

SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E A DESISTÊNCIA, GARANTIDA. VOCÊ PODE DIZER SE NÃO QUISER PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE, OU SE RETIRAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO.

DURANTE ESTA PESQUISA VOCÊ NÃO TERÁ GASTOS E EM CASO DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, VOCÊ TEM DIREITO À BUSCA PELA INDENIZAÇÃO.

OS RESULTADOS DESTA PESQUISA SERÃO APRESENTADOS EM PALESTRAS DIRIGIDAS AO PÚBLICO PARTICIPANTE, RELATÓRIOS INDIVIDUAIS PARA OS ENTREVISTADOS, ARTIGOS CIENTÍFICOS E NO FORMATO DE DISSERTAÇÃO.

VOCÊ PODE LEVAR ESTE DOCUMENTO PARA SUA CASA E PEDIR AJUDA PARA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS POR VOCÊ, ANTES DE RESPONDER E ASSINAR.

[ ] MARQUE ESTA OPÇÃO SE VOCÊ CONCORDA QUE DURANTE A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA SEJA REALIZADA CAPTAÇÃO DE IMAGENS (FOTOGRAFIAS), GRAVAÇÕES DE ÁUDIOS E VÍDEOS DURANTE AS ATIVIDADES.

[ ] MARQUE ESTA OPÇÃO SE VOCÊ NÃO CONCORDA QUE DURANTE A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA SEJA REALIZADA CAPTAÇÃO DE IMAGENS (FOTOGRAFIAS), GRAVAÇÕES DE ÁUDIOS E VÍDEOS DURANTE AS ATIVIDADES.

ESTE TERMO É REDIGIDO EM DUAS VIAS, SENDO UMA PARA O VOCÊ E OUTRA PARA O PESQUISADOR.

CASO VOCÊ NÃO TENHA ENTENDIDO ALGUMA EXPLICAÇÃO OU NÃO QUEIRA MAIS PARTICIPAR DESTA PESQUISA, POR FAVOR, FALE COM OS PESQUISADORES HUDSON DE SOUZA CAMPOS – QUE PODE SER CONTACTADO PELO TELEFONE (67) 991489031 OU PELO E-MAIL: hudsonsouza2012@hotmail.com OU A PESQUISADORA COLABORADORA – ANA LÚCIA IARA GABORIM MOREIRA - QUE PODE SER CONTACTADA PELO TELEFONE (67) 991501810 OU PELO E-MAIL: ana.gaborim@ufms.br

CAMPO GRANDE - MS, ____ DE _____ DE _____.

_____

NOME E ASSINATURA DO(A) ALUNO(A)

_____

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Hudson de Souza Campos

A criança pela qual você é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada "O repertório contemporâneo e a notação musical não-convencional como estratégias para a educação musical na sala de aula", desenvolvida pelos pesquisadores Hudson de Souza Campos e Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira. O objetivo central do estudo é orientar o aluno para o reconhecimento dos sons da paisagem sonora, a apreciação do repertório na música contemporânea e a construção de uma sequência didática investigativa sobre o uso da notação não convencional na educação musical.

O convite para a participação da criança se deve ao fato de ser aluno(a) matriculado nos 3º Anos A ou B, turmas escolhidas para o desenvolvimento e realização da pesquisa. Consentir a participação da criança é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem a criança terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, a participação da criança é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante.

Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação da criança pela qual você é responsável consistirá na realização de atividades para percepção dos sons da paisagem sonora, apreciação de músicas do repertório contemporâneo e registros gráficos para compreensão da notação musical. O tempo de duração de cada atividade será, aproximadamente, de 60 minutos, correspondendo ao tempo de duração de uma aula de Arte. As atividades serão registradas por fotos, gravações de áudios, vídeos e armazenadas em arquivos digitais, mas somente os pesquisadores terão acesso às mesmas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

O benefício relacionado com a participação nesta pesquisa é a contribuição na investigação dos processos de iniciação à grafia musical. Durante a vida escolar básica de um aluno, ele não terá muito tempo para compreender harmonias ou células rítmicas mais complexas. No entanto, se tal aluno é estimulado para a prática do ouvir e, juntamente com essa prática, também recebe estímulos para criação de gestos que manipulará corpos sonoros. Então, será notória a sua desenvoltura crítica e analítica perante os turbilhões de informações sonoras que é despejado nele diariamente, seja na música midiática, seja no convívio social ou no convívio familiar.

Esta pesquisa, uma vez que envolve seres humanos, pode oferecer riscos, os quais são mínimos aos participantes envolvidos. O procedimento utilizado junto aos alunos, são as aulas direcionadas (intervenção), dispostas em 9 (nove) encontros totalizando 9 (nove) horas/aulas, apresenta um risco muito pequeno de algum desconforto, como cansaço ou vergonha, porém todos os riscos são reduzidos pelo fato das atividades serem feitas em um curto período durante a aula e a pesquisa ser realizada dentro da sala de aula ou no pátio da escola, sendo estes minimizados pelo esclarecimento de que a participação é voluntária e a desistência pode acontecer a qualquer momento, mesmo após o início da participação, sem qualquer prejuízo.

Durante esta pesquisa a pessoa pela qual você é responsável não terá gastos. Em caso de eventuais danos decorrentes da participação na pesquisa, fica também garantido o direito a busca pela indenização, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores da equipe.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do responsável pelo participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto a participação da criança pela qual você é responsável, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail hudsonsouza2012@hotmail.com, do telefone (67)991489031, ou por meio do endereço da Escola Professor Alcídio Pimentel, que está localizada na Rua Brilhante, 245, Vila Carvalho, Campo Grande, MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[ ] marque esta opção se você concorda que durante a participação nesta pesquisa da criança pela qual você é responsável seja realizada captação de imagens (fotografias), gravações de áudios e vídeos durante as atividades.

[ ] marque esta opção se você não concorda que durante a participação nesta pesquisa da criança pela qual você é responsável seja realizada captação de imagens (fotografias), gravações de áudios e vídeos durante as atividades.

_____ Rubrica do participante

_____ Rubrica do pesquisador

_____
Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

_____
Nome e assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____
Local e data