

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

KATHLEN DOS SANTOS DE LIMA

**O ENSINO DA PERCEÇÃO MUSICAL ATRELADO AO REPERTÓRIO
SELECIONADO ATRAVÉS DO GOSTO DOS ALUNOS**

RIO DE JANEIRO

2019

KATHLEN DOS SANTOS DE LIMA

**O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL ATRELADO AO REPERTÓRIO
SELECIONADO ATRAVÉS DO GOSTO DOS ALUNOS**

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Música sob a orientação da professora Dra Lilia do Amaral Manfrinato Justi.

RIO DE JANEIRO

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

“O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL ATRELADO AO REPERTÓRIO SELECIONADO
ATRAVÉS DO GOSTO DOS ALUNOS”

por
KATHLEN DOS SANTOS DE LIMA

BANCA EXAMINADORA

Lilia do Amaral Manfrinato Justi
Professora Dr^a. Lilia do Amaral Manfrinato Justi (orientadora)

Mariana Isdebski
Professora Dr^a Mariana Isdebski

José Nunes Fernandes
Professor Dr. José Nunes Fernandes

Nota : 10,0 (Dez)

DIA 10 DE JANEIRO DE 2020

AGREDECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho, primeiramente a Deus por abrir uma porta onde não tinha se quer uma parede e por mostrar onde a fé pode, de fato, te levar. Agradeço à memória da minha vó e de todo o amor que ela me ensinou a sentir e que levarei comigo até o final dos meus dias.

Agradeço ao meu pai por me ensinar a importância de sonhar. Seu amor pelo futebol me fez entender o meu pela música quando ela chegou. Caminho hoje com fé, sendo a mulher que sou, só por causa do pai que tenho. Fisioterapia, amigo, pai, exemplo...grande amor.

Agradeço a minha mãe por tanto...por tudo. Por ser a mulher e alicerce não só da casa, como da família e principalmente do amor. Por ter me ensinado a ver como o amor pode mudar a vida...a vida do meu pai, dos meus irmãos, de tudo que ele quiser tocar. Nem uma vida seria suficiente para agradecer, mas ainda assim, agradeço.

Ao meu irmão Thiago por deixar eu ter tido o melhor amigo que já tive dormindo na cama ao lado da minha. Pelos sorrisos que ninguém me causa, pelo videogame e pelas “cabandas” e pela cunhada maravilhosa que me deu, Mayra. Meu amor é todo seu.

Ao meu irmão Juninho que mesmo na distância me faz amar a ele, aos príncipes – seus filhos – que me deu e a Shirley que me incentiva desde a flauta. Amo todos vocês demais.

Ao Lourival, membro da família, quase um segundo pai e um ser humano que mostra que pessoas boas existe e vivem por aí, graças a Deus. Te amo, Lola.

A Simeia Moraes, porque sem ele, nada disso seria possível. Me ensinou que a música, a arte e educação podem te fazer mudar a sua vida e a dos que estão ao seu redor. Meu pai musical, devo tudo a você.

A Alexandre Hudson por me preparar para Unirio. Devo isso a você, professor. Te adoro.

À professora Lília, minha orientadora, por ter aceito este projeto e por ser uma pessoa que se preocupa com os sentimentos das outras, mesmo durante um trabalho.

Ao professor Claudio Dauelsberg por ter realizado o sonho de ser sua aluna, por ter mudado meu jeito de tocar, para melhor, e por ser um professor preocupado com o aluno como pessoa.

À Geisa do Nascimento, pelos 15 anos de amizade e por lutar comigo quando éramos as crianças que queriam usar a educação para mudar o mundo. Sempre o meu amor, sempre a minha irmã. Te amo, Geisinha.

À Milena Carvalho pelos momentos de luta que quase ninguém viu ou vê. Pelo coração que mal parece existir e por me acompanhar aonde quer que eu vá, através do seu amor. Cada mensagem sua esse mês me fez continuar e por isso não posso agradecer, só declarar amor, te amo, Mi.

À Jael, Giselle, Pedro, Resende, Everson, Rafa, Misael, Isaque e Faria por seguir essa jornada comigo e por me permitir ver que amizades verdadeiras existem e perduram. Amo vocês, galera.

Ao “Resende” e ao seu nome que deveria significar amizade. Agradeço por ser o amigo que quase ninguém é e fazer isso como se fosse a coisa mais fácil do mundo. Nunca me esquecerei de dezembro e janeiro e de que te amo.

Agradeço a Pedro Valverde por ter me dado o privilégio da sua amizade, de vê-lo tocar em 2015 e ver que o amor do Maestro João Carlos Martins existia além dos filmes. Ao menino cheio de arte, meu maior incentivador, amigo mais divertido e doido...te amo, Pê. À tia Marcia, mãe do Pedro por estar comigo nas lesões, cedendo sua casa e seu carinho não só para mim, como para todo o nosso grupo. Te adoro, tia, obrigada por ter feito parte de tudo isso desde sempre.

Agradeço a Everson Martins por sempre “dar um jeito” em tudo. Por nossos amigos, por estar disponível para tudo e por ter dito as palavras de amizade, fé e conforto que me fizeram chegar até aqui, te amo, Versinho.

Agradeço a Jael Oliveira e Gisele Sales, pelo trio mais unido que a Unirio já viu e pela amizade que pela vida vai seguir. Agradeço pelo companheirismo, pelas voltas no trem e por todo amor que pouco se vê por aí. Amo vocês duas demais, melhores amigas.

Ao meu Tio Jorge, por me inspirar a ser alguém mais feliz e por fazer também meu sangue pulsar música. À minha tia Lindaura, à Edina e a Luzia pelo cuidado e ajuda de sempre, tanto comigo como com minha família. Obrigada pelo carinho! Adoro vocês! Te amo, tia.

E Aos meus alunos que fazem ir trabalhar feliz e acreditando o que a educação e a arte podem fazer na vida de alguém.

Só nesse lugar
O medo perde a vez
E dá lugar a fé
Capaz de me levar a paz
Que excede todo entendimento

THALLES ROBERTO. **A Reposta.** 2017

RESUMO

LIMA, Kathlen dos Santos de. *O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL ATRELADO AO REPERTÓRIO SELECIONADO ATRAVÉS DO GOSTO DOS ALUNOS*. 2019. Monografia (Licenciatura em Música) – Graduação em Música - , Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta monografia tem por objetivo relatar a experiência de um trabalho desenvolvido em um projeto, cuja a finalidade é ministrar aulas de percepção musical tendo a voz como principal instrumento e onde a escolha do repertório seja feita com base no gosto musical dos alunos. O primeiro capítulo é constituído pelo diálogo de diversos autores sobre o uso do repertório e aulas de percepção musical. O segundo capítulo é destinado a trazer questões presentes na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Artes nos anos finais do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo é composto pela análise estrutural e harmônica do repertório escolhido pelos alunos do projeto. O quarto e último capítulo, traz uma proposta de atividade pedagógica baseada no repertório selecionado no capítulo três.

Palavras-chave: Percepção Musical; Gosto Musical; Identidade Sociocultural.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Transcrição da Música “Bang!” de Anitta.....	38
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 DEBATE BIBLOGRÁFICO	11
2.1 Revisão de literatura.....	13
2.2 O uso do repertório de acordo com os autores.....	19
2.2.1 Zoltán Kodály	20
2.2.2 Caroline Caregnato.....	23
2.2.3 Ermelinda Paz	24
2.2.4 Adriana Miana de Faria	25
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	27
4 ANÁLISE HARMÔNICA E ESTRUTURAL DA MUSICA “BANG! – ANITTA”	29
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA MÚSICA “BANG! – ANITTA”	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE	38

1 INTRODUÇÃO

Comecei o trabalho que pauta minha experiência em uma turma de percepção musical sem saber que iria trabalhar com isso, na verdade. O objetivo do projeto era realizar um curso de flauta doce na escola Municipal Marechal Pedro Cavalcanti, situada em Paciência, um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Porém, devido à falta de flautas, tive que pensar em outra alternativa em pouco tempo, que ainda promovesse o contato dos alunos com a música, sem que fosse preciso que eles adquirissem algum instrumento musical. Minha ideia então foi usar minha vivência musical e o tipo de aula que eu mesma tinha na universidade, com uma forma de trabalhar que funcionou para mim e outros estudantes durante o curso de Licenciatura em Música.

A realidade e o gosto desses alunos não eram estranhos para mim. Essa escola foi a mesma na qual estudei no Ensino fundamental onde fui musicalizada e aprendi a tocar meu principal instrumento musical que é o piano. Tudo isso graças às aulas do professor Simeir Moraes, um professor que ministra aulas de música lá até hoje. Logo no início das aulas pude ver que os alunos gostavam de cantar e que apreciavam muito fazer o curso de teatro que a escola também começou a oferecer, dado pelo professor Pedro Valverde - um outro graduando da UNIRIO - que me fez notar, vendo suas aulas e durante as conversas que tínhamos sobre a recepção dos cursos por parte dos alunos, o quanto eles gostam de trabalhar com voz e o quanto se sentiam motivados ao fazer isso com canções do seu gosto musical. Pensando nisso, resolvi trabalhar canções com eles.

A partir desse contexto e o início da pesquisa do meu TCC, onde quis relatar um pouco da minha experiência nesse projeto, deparei-me com a seguinte pergunta problema: “Como trabalhar a percepção musical usando somente a voz dos alunos com um repertório que fosse baseado no gosto musical deles?”

O nosso quadro teórico é um compilado de autores que trabalham com a percepção musical em escolas que vão do ensino básico até o ensino superior do curso de Música e autores que explicam como se dão seus processos de aprendizagem através do repertório escolhido pelos mesmos.

A metodologia do trabalho é uma revisão bibliográfica atrelada à uma análise do repertório escolhido pelos alunos no projeto, do qual participei, e uma proposta de atividade pedagógica baseada no mesmo repertório.

A justificativa deste trabalho é procurar meios de dar aulas de percepção musical baseadas no gosto musical dos alunos usando a voz. O objetivo não é formar músicos, mas

sim trazer competências musicais que serão utilizadas em outros momentos e lugares da vida desses estudantes.

A relevância do trabalho é trazer questões sobre a escolha do repertório baseado na identidade sociocultural dos alunos atrelado ao ensino da percepção musical.

O presente trabalho está organizado em: Introdução, quatro capítulos, Considerações Finais, Referências e Apêndice. O primeiro capítulo é constituído pelo diálogo de diversos autores sobre o uso do repertório e aulas de percepção musical. O segundo capítulo é destinado a trazer questões presentes na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Artes nos anos finais do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo é composto pela análise estrutural e harmônica do repertório escolhido pelos alunos do projeto. O quarto e último capítulo, traz uma proposta de atividade pedagógica baseada no repertório selecionado no capítulo três.

2 DEBATE BIBLIOGRÁFICO

Nossa revisão de literatura é constituída pelos Anais da ABEM, da Revista ABEM publicados de 2014 a 2018 e de outros autores pesquisados que embasassem nossas questões de estudo. Foram buscados trabalhos que se referissem às pesquisas sobre escolhas de repertório para aulas de percepção, mas que partissem do gosto musical dos alunos. Além do gosto musical também, foram encontrados artigos sobre a maneira como a percepção musical tem sido trabalhada em aulas de música no ensino superior e em escolas de educação básica, além de livros, artigos e textos de autores de referência nas áreas de educação musical e de repertório para essas aulas.

A partir da revisão destes trabalhos procuraremos estabelecer um debate bibliográfico a fim de responder às questões de nossa pesquisa.

Em minha experiência como professora, usar nas aulas de percepção musical um repertório baseado no gosto dos alunos tem favorecido o interesse deles pelas atividades propostas e por isso, um dos objetivos de nossa pesquisa é entender a importância dessa abordagem.

Logo no início desta graduação, tive aulas de percepção musical da professora Adriana Miana de Faria, que me trouxe uma nova percepção sobre essa disciplina. Porém o que influenciou diretamente no meu trabalho foram as aulas do projeto de extensão da mesma professora, realizada por ela à parte as suas aulas na disciplina de percepção do curso de graduação. Eram encontros feitos uma vez por semana, compostos por músicos graduandos da universidade, de outras universidades, daqueles que não faziam parte de um curso universitário de música, músicos experientes e iniciantes. As atividades eram propostas pela professora de acordo com o interesse ou com as atividades e repertórios estudados por cada aluno.

Apesar da interação de níveis diferentes de ensino e de vivência musical, o mais importante era o tipo de atividades criadas por ela e como ela as ministrava. As que mais me marcaram e que fizeram diferença no meu estudo e com que eu entendesse melhor conteúdos com os quais eu tinha dificuldade foram o pentagrama em forma de elástico, o solfejo sempre em forma de graus, passar o som de mão em mão, tratando-o como algo palpável, as percussões corporais de algumas aulas, formas e dicas de como trabalhar solfejo, montagem e escuta de acordes, possibilidade de improvisar e compor e o uso dos jogos confeccionados por ela mesma.

Fui durante um tempo bolsista da mesma professora e tive a chance de trabalhar com as propostas que mencionei. Quando pensei no que fazer no projeto com os alunos na escola

Municipal onde existia meu projeto, foi a mesma disciplina a escolhida por mim, a percepção musical.

Meu principal instrumento e o de minha formação é o piano, então eu escolhi levar um teclado para servir de base para minhas aulas. Na primeira aula fizemos atividades [3] de "quebra gelo" para que eu pudesse conhecer melhor os alunos. Eles também quiseram me conhecer melhor e um ponto que mudou totalmente o rumo das futuras aulas aconteceu: um dos estudante duvidou que o piano fosse um instrumento para tocar em estilos que não fossem de música erudita. Toquei um funk imediatamente e eles ficaram muito surpresos por saber dessa possibilidade e saber que uma professora de música estava tocando funk para eles. Em seguida perguntei se eles sabiam fazer a "batida" do funk e seguimos porque eu queria ver sua relação com o pulso.

Apesar da escola ter dois professores de música, os projetos acabaram e a falta de instrumentos e atividades que incentivassem a presença da música fez com que os primeiros contatos com qualquer expressão musical causasse estranhamento, fato que eu pude constatar ao notar o receio que os alunos tinham de encostar no teclado e de entrar na sala para pedir para fazer parte da aula.

Logo que eu sugeri que cantássemos uma música de conhecimento de todos, um deles perguntou se eu conhecia determinada música e se podíamos cantá-la. À partir daí notei o interesse dos demais, comecei a fazer vocalises para eles aquecessem a voz e para trabalhar questões do próprio canto. Conforme iam cantando, eu ia percebendo os conteúdos que eram necessários de serem mais trabalhados, como pulso, afinação. Passei a usar as atividades da professora Adriana para tais conteúdos mas tive que fazer diversas adaptações por eles não serem músicos, por serem muito jovens e por terem sua própria forma de receber e lidar com determinadas propostas.

"Passar o som" foi uma das atividades mais importantes. O aluno cantava um som qualquer e fingia segurá-los com as mãos. Em seguida eles andavam em direção a outro colega sustentando o som e parava em frente a ele. O colega deveria imitar o som e se soasse igual receberia-o nas mãos e seguiria fazendo o mesmo. Cada vez eles executavam o exercício com mais facilidade. O elástico também foi algo de extrema importância e o que me surpreendeu foi ver a facilidade que eles tinham em saber quando o som descia ou subia.

Tudo que observei foi de extrema importância e de grande aprendizado, mas o que mais me impressionou foi observar que o repertório escolhido pelos alunos foi determinante

para conquistar o interesse deles nas aulas do projeto do que nas aulas de música presentes no currículo deles. Foi o repertório que permitiu que eu os conhecesse, que chegasse até eles e que sentissem suas identidades valorizadas.

2.1 Revisão de literatura

Esse interesse gerado nos alunos pelo fato de trabalharem com músicas de seu gosto existe por conta da emoção que o contato com a música proporciona ao indivíduo, tanto durante sua experiência como ouvinte, no momento de escuta, como nas relações que ele estabelece consigo próprio e com o ambiente no qual convive.

O jovem é expressivo. Para saber como um grupo de jovens se sente durante uma aula, basta olhar como se expressam não só através do que falam, mas através do corpo: de suas expressões faciais e corporais, como diz Duarte: “A emoção é um conjunto de alterações orgânicas que produzem respostas fisiológicas, como por exemplo alteração do tônus muscular e modulações da voz”. (LIMA; SANTANA; MARX, apud DUARTE, p.213).

A literatura sobre a música¹ afirma que ela afeta as emoções. Ela interfere na maneira como o ser humano se relaciona e como ele se porta no seu entorno social. Os autores e fontes mencionados abordam, exatamente, sobre esse tipo de reflexão.

Primeiramente, considera-se necessário diferenciar, brevemente, a emoção de sentimentos, pois costuma ser comum ouvir em conversas e falas que uma música é “sentimental” ou que “provocou algum sentimento”. Para Nogueira (2011):

(...) emoções incluem sentimentos, é algo que experimentamos corporalmente: é um sentimento incorporado [...] em termos de emoções, estamos sob o efeito da ação corporal e dos estados mentais pouco intencionais; o sentimento é aquilo que completa a imaginação esquemática, interiorizando o pensamento. (NOGUEIRA, 2011, p.46)(...) emoções incluem sentimentos, é algo que experimentamos corporalmente: é um sentimento incorporado [...] em termos de emoções, estamos sob o efeito da ação corporal e dos estados mentais pouco intencionais; o sentimento é aquilo que completa a imaginação esquemática, interiorizando o pensamento. (LIMA; SANTANA; MARX, apud NOGUEIRA, 2011, p.207)

Por essa capacidade que a emoção tem de transmitir ao nosso corpo sensações vindas dos sentimentos, quando um indivíduo ouve ou tem contato com uma música que faça ele se emocionar, ela pode atuar como agente de percepções dele sobre a forma pela qual ele vive. A

¹Informação contida no ensaio científico da Revista Idealogando. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/download/237499/SANTOSLIMA>> Acesso em 02 Jan 2020

música, segundo Maheirie (LIMA; SANTANA; MARX, apud MAHEIRIE p.210) “envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, seja imaginação ou reflexão, contemplando, assim, os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade”.

Podemos então pensar ao promover que os alunos se emocionem durante uma aula de música, quando deseja que o aluno esteja interessado, para melhor se engajar na atividade proposta sabendo que esse interesse necessita de uma motivação, acreditamos que isso possa facilitar o processo de aprendizado de conteúdos musicais. A estratégia ue propomos serutilizada para tal é a escolha de um repertório do gosto desses alunos Hummes (2004), reflete sobre um pensamento de Merriam (1964) sobre a função social que a música pode ter, que é categorizada como Função de expressão emocional.

refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (MERRIAM, apud HUMMES, p 18, 2004).

Cheguei à conclusão de que para trabalhar a percepção musical dos jovens é necessário entender sua maneira de pensar e se comportar. Ela é comum à idade e deve ser considerada.

Uma das “questões” desta pesquisa está associada à construção da identidade do jovem. Ele encontra-se num momento da vida em que sabe que não é mais uma criança, pois não pensa nem tem os anseios e comportamentos de uma, mas também não é um adulto e embora não possa agir como um é cobrado que tenha uma responsabilidade de alguém que não pode se portar mais como uma criança. Qual seria a importância de se considerar a identidade do jovem? Alguns autores têm definido a identidade como uma busca do sujeito pela unidade com a mãe, que se rompeu no momento em que o sujeito sai da primeira infância.

Por depender; para sua unidade, de algo fora de si mesma, a identidade surge a partir de uma falta, isto é, de um desejo pelo retorno da unidade com a mãe que era parte da primeira infância, mas que só pode ser ilusória, uma fantasia, dado que a separação real já ocorreu. O sujeito ainda anseia pelo eu unitário e pela unidade com a mãe da fase imaginária, e esse anseio, esse desejo, produz a tendência para se identificar com figuras poderosas e

significativas fora de si próprio. (WOODWARD, apud OLIVEIRA, 2012, p.6).

A música pode se tornar um agente de construção da identidade do jovem, à partir do momento em que ela é entendida não só pela possibilidade que a arte tem de ser uma prática de lazer ou de desenvolver uma habilidade, mas como a oportunidade de ter, a partir da sua prática, uma interação social e uma identificação do jovem não só com outros jovens do seu convívio, mas uma interação e descoberta do seu próprio eu que ele passa a se dar conta de existir pelo contato com suas influências musicais.

No contexto da nossa pesquisa o lugar de encontro desse jovem com a música é a escola. A escola na qual os jovens de hoje vivem é diferente daquela frequentada por seus pais e professores. É na escola que eles podem ampliar e ou desenvolver sua capacidade de criticar, argumentar e até sistematizar seu pensamento. Mas como a escola mudou, a quantidade de informações que circulam dentro dela também. Com o aumento da disseminação das redes sociais e a possibilidade de estar conectado através do celular ainda na escola, os jovens acabam tendo uma quantidade maior de possibilidades de atenção, o que pode atrapalhar as aulas se a escola e o professor não conseguirem usar essa realidade como ferramenta de ensino.

Levar músicas que fazem parte do gosto musical dos alunos para as aulas de educação musical agrega valor a sua identidade. A maioria dos artigos pesquisados partilha de uma opinião semelhante à nossa, mas nem todos concordam.

Apesar de CAMARGO (2018) afirmar que existem alguns artistas que são uma exceção no atual mercado fonográfico e produzem um conteúdo de qualidade, diferente da maioria que não produz, ainda assim, diz não ver necessidade nem sentido em usar esse tipo de repertório com os alunos em sala de aula. Esse ponto de vista é justificado se o intuito do professor for usar um determinado repertório e quiser que seus alunos adquiram uma linguagem musical nesse repertório. A escolha do repertório passa então a conter músicas que possuam uma instrumentação, letra, questões rítmicas, melódicas e harmônicas comuns entre si. Caso do campo de atuação do próprio autor do texto aqui analisado, cujo repertório de trabalho tem ênfase em música sinfônica. Ao mesmo tempo que sua justificativa faz sentido, alguns de seus argumentos dão base a uma crítica de nossa parte. Ao citar a LBD, que fala da necessidade de um ensino de arte com presença de expressões regionais, ele diz concordar com a lei, mas também diz que a música não tem nacionalidade, que esse conceito é mais político que estético. Então considera importante a valorização da música que tem sua origem

em culturas diferentes, como a africana e a europeia, porque entende que os aspectos delas estão presentes também na música feita no Brasil.

No nosso ponto de vista há uma incongruência na sua argumentação pois, se é tão importante trabalhar com culturas diferentes, a pergunta que fica é: por que não trabalhar um tipo de produção musical das culturas do público das aulas de música, que são os alunos?! O uso de um repertório que toca na rádio, na TV, nos serviços de compartilhamento de música (muito usados pelos jovens), que agrada os estudantes, traz às aulas de música uma sensação de pertencimento ao jovem e não deve ser visto como algo banal, já que é uma característica da sua procura pela própria identidade, em fazer parte de um grupo e tentar descobrir como funciona seu corpo e mente, como também aprender a lidar com tudo isso, pois ele sabe que não é mais uma criança e também não é adulto, questões explicadas tanto pela psicologia, quanto pela sociologia.

Logicamente, essa escolha deve ser mediada pelo professor e não deve ser restrita só às preferências dos alunos, já que as aulas de música também são oportunidades deles conhecerem essa arte e uma cultura diferente da deles, mas é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com um repertório que pode ser usado como meio de “falar a língua” deles, não com um repertório que não contemple seus gostos. O Professor não deve desvalorizar o gosto dos alunos.

Em alguns dos trabalhos revisados relacionados ao repertório de gosto dos alunos os pesquisadores explicaram como se deu o processo de conhecimento desse repertório.

Luz e Cunha (2018) explicam que durante sua pesquisa pediram em uma das turmas com as quais trabalharam que escrevessem um texto sobre um assunto que achassem conveniente e que esse texto fosse composto da letra de uma ou mais músicas da playlist dos alunos com o objetivo de descobrir o gosto musical deles. Logo após a entrega desses textos foi ouvida a playlist de uma aluna, que a princípio por ser constituída de músicas com gêneros musicais diferentes, causou estranhamento e até discussão entre os alunos, o que passou minutos depois quando os desgostos passaram a se divertir ouvindo as mesmas músicas que antes criticavam. Daí percebemos a importância desse contato dos jovens com repertórios que sejam de gosto tanto individual como coletivo do seu convívio, assim como ressalta Galizia:

Axé, techno brega, funk, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. Mesmo que as músicas dos alunos façam parte da indústria

cultural, tal fato não justificaria seu afastamento da sala de aula. Essas músicas poderiam ser utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou, ainda, como exemplos da própria indústria cultural, caso esse seja um assunto trabalhado em aula. De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico (GALIZIA, apud LUZ; CUNHA, 2018, p. 9).

Bueno (2014) por sua vez, atenta para a importância de reconhecer primeiro quais são os repertórios de gosto do professor de música, a fim de entender como esses gostos repercutem na escolha do repertório. A autora atribui à escolha do repertório o fundamento de maior importância para a condução das aulas de música tanto para definir os conteúdos a serem trabalhados como para a interação natural que ocorre entre os alunos e entre o professor e esses alunos. Tal pensamento parte do que pôde por ela ser observado durante suas experiências em sala de aula:

A minha experiência de 23 anos trabalhando como professora de música dos quais 17 anos lecionando música em contexto escolar demonstrou que uma das tarefas mais complexas para o profissional da área é realizar essa seleção de repertório para a educação musical. A tensão existente no momento de selecionar o repertório se dá no sentido de contemplar os seguintes discursos musicais: a) aqueles trazidos pelos estudantes para a sala de aula, b) os que compõem o habitus cultural do professor de música, e c) aqueles que o professor pensa ser imprescindível para a formação do estudante (BUENO, 2014, p. 2).

Os indivíduos selecionados por Bueno (2014), foram alunos de licenciatura em música, futuros professores. A pesquisa se deu na análise de resultados obtidos através de um questionário que buscava saber quais eram seus gostos musicais e relacioná-los à escolhas culturais relativas a gêneros musicais. Numa segunda etapa, a pesquisa tenta entender como esses repertórios apreciados podem interferir na escolha do repertório a ser trabalhado em sala de aula.

Moreira e Souza (2018), diferentemente dos restantes trabalhos, trazem uma pesquisa de um grupo chamado FAPEM (Formação, Atuação e Pesquisa em Educação Musical) que reflete sobre a escolha do repertório musical a ser trabalho em sala de aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental por professoras unidocentes. A metodologia teve como base autobiografia e entrevistas feitas com as professoras da escola.

A linha de pesquisa do grupo FAPEM tenta entender o papel do professor unidocente, principalmente ligado à educação musical. É reconhecida sua importância pelo tempo que passa com o aluno e por ser o professor que vai passar ao seu lado os primeiros anos de

ensino. Partindo deste ponto de vista, o repertório acaba se tornando um veículo para que as aulas possam ser planejadas e as práticas escolares que usam a música como meio de serem realizadas possam acontecer.

Barbosa e Zaneta (2016) fazem uma análise do relato da experiência de dois graduandos – sendo um deles o próprio Barbosa- de licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que atuaram como estagiários na Escola Livre de Música em Florianópolis. As atividades mencionadas e analisadas foram feitas com uma turma de musicalização composta por jovens de 13 à 16 anos e a coleta e registro das informações e atividades foram tidas através dos relatórios de estágio e das gravações feitas das aulas. A reflexão dos graduandos é sobre a escolha do repertório que apesar de poder conter gêneros e músicas desconhecidos pelo estudante, visando ampliar sua escuta musical, deve ser constituído em sua grande maioria pelo gosto dos estudantes à partir das experiências deles ao fazerem música em grupo.

Esse "fazer música" em grupo se deu com a escolha de algumas canções, de comum acordo dos estudantes e com sua execução baseada em arranjos feitos pelos mesmos e o direcionamento tanto dos estagiários e autores do artigo, como pelos próprios professores da escola. A professora supervisora da turma, apesar de sua experiência em Música popular brasileira trabalhou o gênero blues com eles por ver suas preferências por pop e rock e por ver no Blues uma forma de trabalhar com isso e também oferecer a eles mais um tipo de escuta.

O arranjo foi pensado como uma forma de fazer jus à iniciativa que a escola também tem de promover a inclusão social e o desenvolvimento do indivíduo, já que dependia exclusivamente das decisões que o grupo tomaria para executá-lo. Foram pensadas levadas, instrumentação, convenções... Situações próprias de um arranjo feito por músicos, que fizeram com que os estudantes que nunca haviam tido contato com a música pudessem pensar como músicos e fossem levados a decidir junto aos seus colegas de banda e de aula, essas questões propostas.

Almeida (2014) teve como objetivo fazer um levantamento do gosto musical de alunos do primeiro ano do Ensino Médio e sobre as características desse gosto para fazer uma reflexão sobre a necessidade ou não de intervir ou direcionar as escolhas feitas pelos jovens quanto às músicas que eles ouvem no ambiente escolar.

O resultado da pesquisa de dados do repertório ouvido pelos estudantes mostrou que a indústria influencia sim os jovens, pois foi notada a pouca presença de gêneros da tradição local, onde os jovens residem e circulam. Mas também notaram que músicas com gravações e composições do início do século XX, consideradas "antigas" pelos próprios estudantes

estavam como favoritas de alguns, como também a mistura de gêneros diferentes em regravações e composições atuais, que mostra variedade na sua escuta, o que confronta a tese de que a indústria atual decide o que os jovens ouvem e a pobreza desse gosto.

Notou-se também que música instrumental acabou perdendo a capacidade de atingir e se comunicar com as pessoas, como fazia antes do século XX pois nos foi tirada a possibilidade de conhecer esse tipo de música. O fato de não se ouvir nem poder entender melhor a linguagem da música instrumental e seus elementos, como instrumentos de orquestra com os quais temos pouco contato nos fez nos aproximar e legitimar como música as canções, pelo simples motivo delas conterem um texto cantado e falado, que nos apresenta um maior nível de significado por estar ligado diretamente à nossa comunicação. Se usamos a canção para nos comunicarmos e nos relacionarmos, ele acaba não sendo estranho e desconhecido aos nossos ouvidos no momento da escuta musical.

Santos e Oliveira (2016) averiguaram as relações entre as preferências musicais de alunos de prática instrumental, durante seus momentos de lazer e as músicas que fazem parte do seu repertório de estudo. A pesquisa foi feita com 14 estudantes de Formosa - GO, na faixa etária de 13 a 20 anos de idade. No caso dos estudantes alvo da pesquisa, a apreciação musical ocorre não só através da experiência de lazer que foi dissertada pelos outros autores presentes neste trabalho, mas também da sua prática musical e do que eles sentem pela música que além de ouvir incorporam ao seu estudo. Por isso os autores usam o termo “preferência musical” em vez de gosto, pois durante a pesquisas eles estiveram atentos para o engajamento com responsabilidade sobre o repertório com os quais eles escolheram se envolver. Como eram alunos instrumentistas, os autores viram um potencial relevante nessa prática instrumental em relação ao repertório:

A partir do presente estudo, constatou-se que, para a amostra investigada, aprender a tocar um dado instrumento teve o potencial não somente de ampliar o leque de preferências musicais dos estudantes, como também melhorar questões perceptivas acerca de como e o quê valorizar em uma dada música nos momentos de escuta. Além disso, o repertório estudado pôde contribuir para refinar as exigências pessoais sobre o quê e porquê escolher em termos musicais, assim como intensificar a perspectiva de posicionamento crítico musical perante as músicas de seu entorno sociocultural (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 95).

2.2 O uso do repertório de acordo com os autores

Os autores que serão abordados posteriormente, diferentemente de Santos e Oliveira (2016) que têm um ensino pautado pelo uso de instrumento musicais, organizam suas propostas pedagógicas à fim de fazer com que os alunos adquiram competências musicais

através do uso da voz. Ambos consideram o uso de um repertório específico para as aulas de música e descrevem a maneira que consideram importante de fazer uso desse repertório.

2.2.1 Zoltán Kodály

Na filosofia Kodály, o repertório assume um papel de protagonismo. O educador e compositor de origem Húngara não só usava o repertório como ferramenta de suas aulas e como objeto de estudo no seu processo pedagógico, como ele o considerava o meio pelo qual se dá o processo de musicalização.

Nascido em Keskémete, na Hungria, no ano de 1882, Zoltán Kodály, foi um defensor da valorização da identidade musical do seu país. Após séculos sendo invadida e dominada por diferentes povos - mais precisamente à partir da Batalha de Mohács em 1526, onde o exército Húngaro enfrentou a invasão do exército turco - a Hungria teve em sua cultura o acréscimo da produção artística cultural desses povos “invasores”. Esses fatos da história Húngara não trouxeram impactos só na história política do país como também influíram na produção da sua cultura musical, afetando diretamente sua identidade artística.

A música consumida na Hungria antes do aparecimento de Kodály, apesar de ser considerada a legítima música húngara por parte da população, não tinha os elementos de ritmo e melodia originários do seu folclore. Obviamente, remetiam à tradição do país, mas tinham sofrido adaptações por parte de diferentes povos durante os séculos de invasão, tendo um repertório constituído por canções nos modos maior/menor e a não utilização de escalas pentatônicas. Essa “nova” música veio através da influência musical dos ciganos (FONTERRADA, 2008).

No entanto, a tradição musical permaneceu intacta nas regiões rurais do país, já que pelo distanciamento geográfico das cidades também foi dificultado o seu acesso por parte de outros países interessados em invadi-lo. Disseminada oralmente e assim preservada, foi essa a música resgatada posteriormente por Kodály e Bela Bartók num trabalho que contou com a ajuda de músicos, etnomusicólogos e sociólogos, com o intuito de trazer de volta a identidade da verdadeira música da Hungria (FONTERRADA, 2008).

Segundo Szoni (1976), Kodály julga importante usar o canto e a canção popular no processo de educação musical. Como seu alvo de estudo e observação é a Hungria, em seu método ele explica como esse processo ocorre na musicalização das crianças do país. Ele considerava que a canção popular, que eram constituídas de canções infantis e populares húngaras, deveria ser a língua materna musical das crianças de lá. Assim como aprendemos a

falar ainda pequenos, a música deveria ser aprendida da mesma forma usando esse repertório ainda no jardim de infância.

À partir dessa realidade, foi pensado um método no qual fossem incluídas essas canções e que elas fossem usadas como meio de aprender os fundamentos musicais. Daí o surgimento do Método Kodály.

O pensamento de Kodály, considera que a música compõe parte da cultura dos indivíduos e que por esse motivo ela pertence a todos. Para ele, as escolas teriam obrigação de oferecer o ensino de música regularmente, com o intuito de proporcionar um pensar musical e momentos de apreciação dessa música, para que também o ganho de habilidades musicais e a alfabetização pudessem se tornar partes da vida de todo e qualquer cidadão comum. Sob seu julgamento, estar alfabetizado musicalmente significa poder se expressar, ouvir, ler e escrever utilizando a linguagem da música tradicional.

Para Kodály era importante respeitar a idade das crianças e com isso pensar em atividades que fossem próprias para elas. Sua intenção não era a de formar futuros músicos profissionais, mas sim de despertar esse interesse pela música e pelos benefícios que seu contato com ela e seu estudo pudessem trazer à vida das pessoas. Para ele ainda não era o momento de dar matérias com alto nível de complexidade nos conteúdos de teoria e história da música, por exemplo. Era preferível que as crianças aprendessem brincando para que as atividades se tornassem mais prazerosas e fossem internalizadas com mais naturalidade.

O autor se utiliza de alguns critérios para trabalhar com as canções nas aulas de música. A idade é um fator para a escolha de conteúdos a serem trabalhados, já que a maior parte das crianças da Hungria frequenta o jardim de infância, lugar no qual adquirem o repertório de canções que ficarão registradas em sua memória e que, à partir delas, as crianças podem construir o aprendizado da linguagem musical.

Antes do aparecimento de Kodály, não havia nenhuma ferramenta de organização de seleção do repertório das canções a serem trabalhadas. Com sua chegada e com a cooperação de Katalin V. Forrai, os dois juntos trabalharam na produção de uma série de canções infantis. As músicas foram compostas com o intuito de ter um material de consulta, onde fossem achadas canções que tivessem melodias e letras com a temática infantil, algo que faltou nas músicas usadas antes de Kodály. Ele julgava algumas canções adultas demais para se trabalhar com as crianças e por esse motivo foi produzida então uma coleção nomeada de *Kis emberek dalai* (cinquenta canções para gente miúda), que atendia as exigências do autor.

Considerada pela Sociologia como segunda instituição social² da qual o indivíduo participa, a escola é o lugar onde a criança já na primeira infância começa a interagir tanto com outras crianças como com seus professores. Se antes ela só tinha o convívio da família, no jardim de infância ela encara um novo mundo. Tal mudança pode provocar desconforto e o uso de determinadas atividades nas aulas de música pode diminuir isso.

De acordo com Szony (1976), na filosofia Kodály, essas atividades são a utilização de canções e jogos que usem a música tanto como maneira de assimilar conteúdos como veículo para que as crianças se sintam mais à vontade nesse início de sua vida escolar. À partir dessa realidade, o professor usa três fundamentos para conduzir os elementos musicais que farão parte de suas aulas: Sons, ritmo e movimento. A condução dos jogos e brincadeiras precisam ser feitos de modo que os alunos aprendam ao mesmo tempo as palavras das canções, a melodia e os movimentos. Esse uso conjunto de sons, ritmo e movimento, também tem o objetivo de fazer com que cada um possa ser trabalhado separadamente e de acordo com suas necessidades. Os sons se transformarão em conteúdo para que possa ser trabalhado posteriormente o solfejo melódico. O ritmo fica direcionado aos exercícios de métrica rítmica. Os movimentos são as diversas formas do pulso para serem marcados e divididos. A distribuição das atividades é feita dessa forma para que as crianças tenham tempo de aprender sucessivamente os conteúdos e que eles estejam presentes nesse primeiro contato com a escola.

A literatura de Szony (1976) nos mostra que Kodály trabalhava com a sistematização musical somente depois que as crianças já tivessem decorado as canções “de ouvido”. Quando de fato isso acontecia, os alunos - geralmente com idade de 3 a 6 anos - marcavam o ritmo batendo palmas ou andando pela sala na velocidade do pulso. O compasso escolhido costuma ser o 2/4 onde a semínima é usada como pulso e as colcheias como as subdivisões desse pulso. À cada figura ou subdivisão é dado um fonema que permitirá que as crianças batam palmas e cantem as letras dos fonemas em conjunto. Tal habilidade vai permitir que elas saibam fazer as duas partes do exercício separadamente e quando forem separadas em grupos distintos - onde um grupo bate palmas e o outro canta os fonemas - consigam perceber o que o outro faz. A parte da melodia fica por conta do canto dos motivos melódicos vistos nas canções.

² Conceito de instituição social de Èmile Durkheim (1858-1917). Disponível em <<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=167>>. Acesso em: 02 Jan 2020

Através de Fonterrada (2008), entende-se que além do cantar, o método Kodály tem como foco o canto em conjunto e o solfejo. Depois de trabalharem o solfejo de modo que estejam aptas à solfejarem até o 5º grau, é ensinada às crianças a escala pentatônica menor e neste momento já são capazes de ler e cantar á primeira vista. Isso segue num *looping* até que seu vocabulário musical aumente e elas cheguem à escala maior e sejam inseridos acidentes.

2.2.2 Caroline Caregnato

Também encontramos essa autonomia durante a revisão de literatura feita no decorrer desse trabalho. Um exemplo disso foi a pesquisa de Caregnato (2015).

Á partir de sua vivência como pesquisadora e professora de percepção, a autora percebeu que o modelo de ensino da disciplina não ajuda no desenvolvimento musical autônomo dos alunos. Além de muitas vezes não serem capazes de ter domínio sobre os conteúdos, o que é aprendido não lhes parece útil na vida de músico em si, nas práticas que os estudantes exercem foram da universidade, tocando profissionalmente ou dando aulas de música.

Duas estratégias foram usadas pela autora na realização dos exercícios em aula. A correção através do solfejo e a Propriocepção. A correção através do solfejo consistia no aluno cantar o ditado sem usar a transcrição que ele já havia feito, com uma sílaba escolhida por ele, sem nome de nota. Ao usar a memória e ao cantar o que ele entende, o professor pode detectar com mais facilidade onde deve ajudá-lo. A prática foi bastante útil com os alunos que já estavam mais acostumados a solfejar, mas apresentou problemas com outros alunos, então foi o uso da propriocepção que consistia no aluno tomar consciências dos movimentos musculares feitos ao cantar para sentir na voz, mais precisamente na laringe , o que acontecia na música, já que a laringe tende a subir e descer ao ir para o grave e o agudo. Os cantores geralmente têm seu controle, mas nos estudantes que não cantavam a percepção de movimento era ainda mais nítida.

Essa autonomia, segundo a autora, está diretamente ligada a mostrar aos alunos que eles são capazes de aprender. Por acreditarem que têm dificuldade de realizar as atividades de harmonia e de ritmo complexas os estudantes sentem-se desmotivados, o que atrapalha seu rendimento e sua concentração para buscar meios de enfrentar as dificuldades. A autora então considera que eles precisam assumir uma postura autônoma:

Contudo, sinto que ao chamarmos nossos alunos a assumirem posturas autônomas, de imediato os ajudamos a perceber que são capazes de gerir seu

próprio aprendizado. Mostrando-lhes suas capacidades, abrimos os caminhos para que a mobilização ocorra. Sem a confiança do aluno em si próprio não existe energia para a ação, especialmente em um campo de conhecimentos tão árduo quanto o da Percepção Musical” (CAREGNATO, 2015, p. 108).

2.2.3 Ermelinda Paz

Para Ermelinda, Paz, que é a autora do Livro 500 Canções Brasileiras, considerado um trabalho de referência no campo da literatura de educação musical no país, é necessário analisar o repertório para que depois é necessário analisar o repertório com o qual se escolhe trabalhar para depois de fato usá-lo da forma que se deseja.

O livro é uma antologia de canções folclóricas brasileiras que foram escolhidas e organizadas de modo que nele se encontrem exemplos de conteúdos sobre o estudo do desenvolvimento da percepção e da teoria musical. No sumário, os conteúdos são dispostos em forma de tópicos e neles são encontrados os números das canções que obtêm os respectivos conteúdos.

A autora opta por trabalhar com canções folclóricas por achar que essa é a música que está presente na memória, que foi passada por gerações anteriores e que podem caracterizar a identidade de um povo: “Ela jorra da vivência do homem brasileiro, de seus movimentos, de sua voz e por isso encerra os traços mais profundos de sua alma, seu jeito de ser, seus anseios e símbolos inconscientes”(SENA apud PAZ, p. 12, 2010).

Hélio Sena que escreveu o prefácio do livro de Ermelinda Paz, julga a importância do uso do folclore nas aulas de música, à partir de um ponto de vista histórico. Ele comenta que até a metade deste século, dificilmente, eram vistas músicas que não fossem estrangeiras no ensino musical. A produção musical originária do povo era considerada de pouco valor. Daí a importância de um livro como o de Paz.

Paz acredita que o canto é o melhor veículo a ser usado para a musicalização. Por conta deste pensamento e da valorização que atribuía à música proveniente do povo, teve o interesse e cuidado de selecionar canções folclóricas de regiões distintas do Brasil. Tal ação permitiu que fossem encontradas algumas características musicais de cada região escolhida para fazer parte da coletânea.

A autora conta em seu livro que foram feitas pesquisas sobre os métodos, livros e conteúdos musicais, disponíveis para consulta, que já era usados como ferramenta de estudo, para identificar seus pontos negativos. À partir desse conhecimento ela pôde montar seu livro que é composto não só de 500 canções pertencentes ao folclore brasileiro, como tem uma forma de ser organizado que ajuda o trabalho do professor.

Paz separa tópicos de células rítmicas, tipos de compasso, tipos de escala, tonalidade etc, indicando todas as canções que podem fazer parte de cada um desses tópicos. Assim, o professor pode escolher o que trabalhar, ir no índice e ver todas as opções disponíveis no livro ali mesmo.

2.2.4 Adriana Miana de Faria

O artigo de Faria (2018), cujo objetivo é retratar o estudo e uso da percepção musical em um projeto de extensão oferecido pela mesma na UNIRIO, disserta sobre o diálogo que existe entre o trabalho que realiza em uma ONG situada na Grotta do Surucucu, comunidade do município de Niterói, onde são feitas atividades de música e as práticas do seu projeto de percepção na universidade. A percepção musical, abordada nesses dois lugares - no projeto social e no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO -, contribui para a interação social, para prática musical durante a performance, e para a possibilidade de criação musical dos indivíduos envolvidos. graças aos momentos de convivência e monitorias orientados pela professora Miana, envolvendo as duas populações.

Devido a ausência do estado, que deveria ser o responsável por oferecer esse tipo de ensino e até mesmo incentivo ao estudo, os jovens moradores de comunidades costumam ter dificuldade de encontrar cursos nas proximidades de onde moram. Assim, eles encontram em instituições como a da Grotta, um caminho, não só para o ensino superior de música, como também todo tipo de oportunidade de alargar seus conhecimentos. A música, acaba sendo uma ferramenta que esse jovem pode usar no momento de se inserir na sociedade, seja no seu próprio grupo social ou em outros.

outros fatores como desagregação e/ou violência familiar, desemprego, o crime organizado, as drogas e o tráfico [...] como potenciais elementos de 'risco' para as crianças e jovens [...] Na apresentação dos diversos projetos em arte-educação para populações de baixa renda, afirma-se que a arte 'reduz' o risco, ao promover cidadania, integração social, sociabilidade, auto-estima. (Hikiji, 2006 apud FARIA, 2018, p. 28).

A ONG, além de promover um fazer musical, faz questão de criar atividades e meios de incentivar os estudantes a entrarem em instituições de ensino superior. Portanto, além do interesse deles em aprender música, pelo convívio com estudantes universitários e a própria professora Miana, acabam se interessando também por outras áreas de conhecimento e alguns procuram, além da faculdade de Música, outros cursos. Tais oportunidades e possibilidade e oportunidade vem suprir, na verdade, uma necessidade.

A motivação da pesquisa de Faria (2018) surgiu através das ações que ela realizava num projeto de extensão localizada na Grotta do Surucucu, um município de Niterói, cujo foco era desenvolver a percepção musical com universitários e pessoas da comunidade. Na ONG, o que a motivou foi ver que os alunos não conseguiam relacionar os conteúdos das aulas de teoria musical às aulas de prática instrumental. Porém, percebeu que havia ganhos psicossociais quando o prazer resultava da interação desses alunos entre si através da criatividade. Ao observar ganhos práticos durante atividades lúdicas, percebeu que esta seria a ferramenta necessária para atingir melhores aproveitamentos dos alunos sobre o conteúdo musical de suas aulas.

As atividades feitas foram citadas, como o uso do elástico-pentagrama, que era constituído de 5 elásticos, ligados por canos de PVC que simulavam uma pauta musical. Presos a objetos como cadeiras ou qualquer outro em que ele pudesse ficar preso, era posto no chão e permitia que os alunos andassem em cima deles imaginando estar em cima das linhas ou entre os espaços das pautas musicais. Isso permitia o trabalho com diversos conteúdos musicais melódicos ou harmônicos, vocais ou de escuta, em grupo ou individuais mediados ou não por um professor. A interação entre eles era, como antes já mencionado, de fácil percepção, gerando a união do grupo, confiança e estímulo deles com eles próprios, como a autora cita a seguir:

Um dos participantes do curso de férias divulgou no grupo fechado do Facebook “Extensão Percepção”, que quando estava estudando o seu instrumento, ouviu uma música, conseguiu sem dificuldade identificar a tônica “[...] e conhecendo a escala pude tocar a música sem dificuldade, me senti muito feliz [...]”. Este é um momento prazeroso para mim como educadora, ajudar o outro a ter “ferramentas” no desenvolvimento da sua prática musical. (FARIA, 2018, p. 36).

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ é um documento criado com o intuito de indicar quais conhecimentos “essenciais” devem ser adquiridos por alunos que fazem parte de todas as redes de ensino do país, nas Três modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O documento tem seus fundamentos pautados na Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), atuando diretamente na formação de currículos:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

De acordo com os conhecimentos adquiridos através das leituras dos artigos, trabalhos acadêmicos e livros de autores de referência, presentes em nossa revisão de literatura, pude reformular ideias e propostas usadas no projeto que impulsionou esta pesquisa. Usando como base, as competências musicais encontradas na BNCC para a modalidade de Ensino Fundamental dos anos finais (5ºano ao 9ºano), mencionarei brevemente as habilidades musicais que considero importantes de serem adquiridas pelos meus alunos, pautada por essas competências. Os Objetos de conhecimento⁴ virão seguidos de suas habilidades:

- ┌ **Contextos e práticas** - A própria proposta desta pesquisa de incluir nas aulas de percepção musical, músicas que os alunos gostam já compete a esta habilidades. Respeitar e valorizar o contexto social, histórico, familiar, econômico etc, dos alunos é aceitar a “bagagem” que eles trazem com eles. Essa bagagem pode, muitas vezes, ser de difícil acesso, tanto por uma possível retração deles, ou por uma relação pouco

³ Informações coletadas sobre a BNCC. Disponível em:

<<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2018/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar-pdf.pdf>> . Acesso em 02 Jan 2020

⁴ Contidos na BNCC.

amistosa que têm com a escola. Ir de encontro à sua cultura e aos pensamentos então passa a ser possível através de um repertório do gosto deles. Não tenho o intuito de formar músicos enquanto professora de música. O mais importante para mim é o que a interação com a música e o desenvolvimento de habilidades musicais traz a eles. Como por exemplo poder dançar e cantar o “parabéns pra você” em festas de aniversário - ganho desenvolvido pelo estudo do pulso - , a possibilidade de cantar em rodas de amigos, na igreja, no karaokê, em festas...sem considerarem que sejam tão desafinados que não consigam - ganho obtido com o estudo do solfejo- , e usar a música como meio para expressar seus sentimentos ou de controlar suas emoções quando for necessário.

- ┌ **Elementos da linguagem** - Nesta habilidade, faria uso de uma ferramenta que pude usar anteriormente no projeto, que foi um aplicativo de reprodução de música: o *Spotify*. Ele permitia, através do meu celular, que os alunos me mostrassem as músicas deles e ao tentar tocá-las eu podia explicá-los o processo usado para tal. Assim como podia mostrar os mesmos elementos vistos em suas canções em exemplos de músicas do meu conhecimentos, ampliando também o repertório de músicas com as quais teriam contato durante as aulas. Essa ferramenta é, certamente, uma com que desejo continuar trabalhando.
- ┌ **Materialidades** - Ainda com o uso da tecnologia, atrelado a essa receptividade que o jovem tem para com ela, usaria vídeos e gravações tiradas tanto de músicas já conhecidas deles como daqueles de meu conhecimento, para observar juntamente deles os instrumentos e vozes dos músicos que executam essas músicas. Depois, reconhecendo o instrumento, procurar vídeos no qual apareçam músicos tocando-os tanto em conjunto como individualmente.
- ┌ **Notação e registro musical:** Nesta habilidade farei uso da influência e do contato que tive com Faria, já mencionada nesta pesquisa. O “elástico em forma de pentagrama” é uma opção de notação na qual os alunos simulam ser figuras musicais e cada linha do elástico uma nota da pauta. Nele, eles podem fazer relações intervalares tanto auditivas como vocais, sem precisar ter o conhecimento ainda da notação tradicional.

┌ **Processo de criação:** Baseado na minha última realidade, ainda no projeto, e nos poucos materiais geralmente disponíveis para as aulas de percepção musical, o uso de um instrumento harmônico, atrelado a possibilidade de se marcar o pulso ou “levada” no corpo, simultâneo ao uso das próprias vozes dos alunos, permite essa criação. Quanto mais elementos rítmicos e melódicos desenvolvemos através do repertório, mais aumenta sua gama de repertório musical. A improvisação pode ser feita estabelecendo um nível de criação, pois incentivar uma criação muito “livre” dificulta o processo para alguns alunos, principalmente os mais tímidos e introvertidos. À partir desse “combinado” de quais elementos serão utilizados no improviso, delimitar um tempo - um compasso, por exemplo - para que cada um possa criar à sua maneira.

4 ANÁLISE HARMÔNICA E ESTRUTURAL DA MUSICA “BANG! – ANITTA”

Tonalidade: Bm

Andamento: 95 bpm (Pop)

Partes da Música: **INTRO A B C**



Tessitura da Música G3 – B4 (intervalo de 10ª Maior)

Compassos: 65

Estruturação: **INTRO A B C A B C A' C A'**

INTRO : 2 Compassos

Instrumental – Arpejo de Eb7M com o baixo na primeira inversão.

A 10 compassos

Instrumental e melodia na voz

Harmoni:a G7M F#7 Bm7 E

⁵ A partitura transcrita da música “Bang! – Anitta” está presente no Apêndice deste trabalho.

Destaca-se pelo início do encadeamento usando G7M (bVI) e o acorde de Mi Maior, acorde de empréstimo modal (AEM) na função subdominante da tonalidade homônima Maior (B).

Tessitura desse trecho – B3 – C#4 (2ª Maior)

A' 6 compassos

Diferença para o **A** = Perda da parte instrumental

Apenas a parte da melodia na voz foi preservada

Restante igual ao **A**

A'' - 11 compassos

Diferença para o **A** = Adição de 1 compasso

Compasso adicionado tem a função de fazer a cadência plagal na melodia, repetindo a harmonia de todo o trecho:

E Bm7

Destaca-se que nessa cadência plagal é usado o acorde de empréstimo modal de função Subdominante do relativo maior.

Restante igual ao **A**

B 5 Compassos

Melodia na voz com acompanhamento

Tessitura – G3 F#4 (sétima Maior)

Harmonia do trecho Bm7 Em7

Uso do IVm, não fazendo uso do empréstimo modal como ocorreu no **A**

C 4 Compassos

Tessitura B3- B4 (Oitava justa)

Melodia na voz com acompanhamento

Harmonia

Bm7 E G7M Em7 F#7

Destaca-se o uso das subdominantes menor e maior (AEM) nesse trecho durante o encadeamento.

Em relação ao contexto social. A canção é considerada pertencente ao gênero Pop, apesar de sua intérprete ter sido proveniente do Funk e ter canções do Gênero musical. Mesmo o ano de lançamento (2015) da canção não ser o ano de ocorrência do projeto (2018), por sua popularidade e pelo Pop ser um gosto comum às turmas nas quais lecionei nesse período, foi uma música cantada por todos, sem dificuldades, na qual puderam ser vistas questões instrumentais e melódicas.

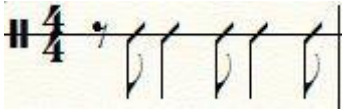
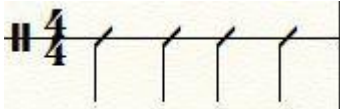
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA MÚSICA “BANG! – ANITTA”

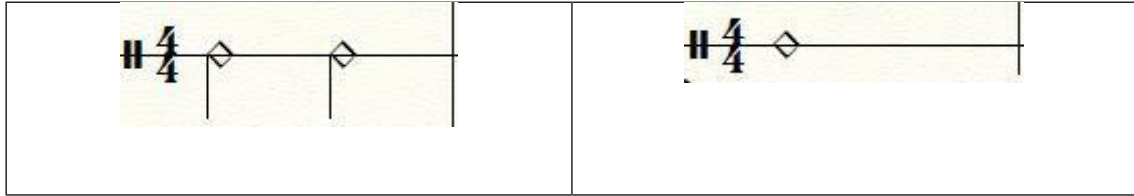
Esse capítulo tem a finalidade de trazer uma proposta pedagógica para aulas de Música, elaborada por mim, tendo como base a música “Bang!” da cantora Anitta.

A proposta é a criação de um ostinato rítmico com a duração de quatro compassos, divididos em quatro grupos.

A composição do ostinato é criado a partir de quatro elementos rítmicos, elementos A, B, C, D.

Segue abaixo a tabela com os quatro elementos rítmicos propostos para a execução da proposta pedagógica:

<p>Elemento rítmico A:</p> 	<p>Elemento rítmico B</p> 
<p>Elemento rítmico C</p>	<p>Elemento rítmico D</p>



O elemento rítmico A está presente na canção usada como base para essa proposta. Os elementos rítmicos B,C e D, são subdivisões da prolação a partir da semibreve (Elemento D).

Com isso, a proposta é que cada grupo cante ou toque esses elementos rítmicos durante os quatro compassos. De forma que para o ouvinte esses elementos sempre estarão presentes, alternadamente nos grupos. Para tal, teremos uma tabela para exemplificar o processo composicional da atividade, com os elementos rítmicos executados por cada grupo durante os compassos do ostinato.

	Compasso 1	Compasso 2	Compasso 3	Compasso 4
Grupo 1	A	B	C	D
Grupo 2	B	C	D	A
Grupo 3	C	D	A	B
Grupo 4	D	A	B	C

Tendo assim, traduzindo para a escrita tradicional da música, temos a partitura da proposta pedagógica:

Grade

♩ = 95

Proposta de Atividade

Kathlen dos Santos Lima

The musical score is for a 4-part rhythmic exercise in 4/4 time. It consists of four groups (Grupo 1 to Grupo 4) and four measures. The tempo is marked as ♩ = 95. The score is as follows:

Grupo	Measure 1	Measure 2	Measure 3	Measure 4
Grupo 1	Quarter rest, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Half note, Half note	Whole note
Grupo 2	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Half note, Half note	Whole note	Quarter rest, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note
Grupo 3	Half note	Whole note	Quarter rest, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note
Grupo 4	Half note	Quarter rest, Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Quarter note, Quarter note, Quarter note, Quarter note	Half note, Half note

O desenvolvimento para alcançar executar a grade proposta é:

- Ouvir a música de referência durante a aula;
- Trabalhar cada elemento rítmico separadamente;
- Executar separadamente cada linha rítmica dos grupos;
- Unificar todos os grupos com suas respectivas linhas.

Para executar essa proposta com os alunos, é necessário ter o espaço para as aulas, cadeiras, caso necessário, e o dispositivo para reprodução da música proposta.

A faixa etária é para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Fundamental II), do 6º ao 9º ano.

A duração média da proposta pedagógica varia de acordo com o tempo total da aula, em média de cinquenta minutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que é importante conhecer a identidade sociocultural dos alunos durante o processo de escolha do repertório, através dos autores apresentados no subitem 1,1, onde citamos os autores das Revistas e Anais da ABEM. Os autores: Kodály, Paz e Caregnato trazem questões sobre a maneira como trabalham e analisam os repertórios selecionados para o ensino de Música, enquanto Faria traz maneiras de trabalhar a percepção musical através da voz.

O repertório escolhido para análise e proposta pedagógica foi selecionado através de uma experiência tida durante as aulas que ministrei no projeto de percepção musical, a partir daí é necessário ter uma análise completa do repertório escolhido, partindo do que foi dito no parágrafo anterior.

Respondendo a nossa questão de estudo, o repertório selecionado precisa ser composto de canções - independentes do gênero e ano de lançamento - e de vocalises que serão trabalhados em paralelo à essas canções. Atrelado a isso, é necessário uma análise estrutural e harmônica do repertório selecionado para elaboração de propostas pedagógicas.

Em futuros trabalhos, uma proposta é selecionar canções de gêneros distintos e planejar propostas pedagógicas que tenham diversos objetivos no ensino da Música.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Poliana. Repertório musical de estudantes do Ensino Médio: uma questão de gosto. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM Educação musical. 2014. Blumenau. Formação humana, ética e produção de conhecimento Blumenau. <http://www.abemeducacaoomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/452> . Acesso em: 02 Jan 2020.

BARBOSA, Bruno; ZANETTA, Camila; Um olhar (uma escuta) ao repertório de interesse dos estudantes: relato de experiência em Escola Livre de Música . In: XVII Encontro Regional Sul da ABEM. 2016. Curitiba. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Disponível em <<http://abemeducacaoomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/view/1842/795>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 02 de Jan de 2020

BUENO, Paula. SELEÇÃO DE REPERTÓRIO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E HIERARQUIAS MUSICAIS. 2014. Blumenau. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM. Disponível em: <http://www.abemeducacaoomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/463>. Acesso em: 02 Jan 2020.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaoomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/download/729/508>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

CAREGNATO, Caroline. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 23, 95 - 109, 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaoomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/download/526/442>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

FARIA, Adriana Miana. A percepção musical em projetos: uma vivência educacional no Espaço Cultural da Grota. In: V SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUADOS EM MÚSICA, Rio de Janeiro ,p. 26-37 2018. *Anais V SIMPOM*. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7705>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

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

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 17-25. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf>. Acesso em: 02 Jan 2020.

LIMA, Wenderson Santos; SANTANA Leandro Sipriano; MARX, Barbara Salla Marx. SUBJETIVIDADE E EMOÇÃO NA MÚSICA: A CULTURA E O AFETO RELACIONAL. *Revista IDEALOGANDO*, Recife, V. 2, p. 206-220, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/download/237499/SANTOSLIMA>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

LUZ, Alice; CUNHA, Elisa; Expectativa vs Realidade: Jovens além dos fones de ouvido. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. 2018. Santa Maria - RS. Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3142/1556>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

MOREIRA, Vinicius; SOUZA, Zemielen; Repertório musical no contexto unidocente: em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3099/1537>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude: Psicologia. PT - O Portal dos Psicólogos. Belo Horizonte. V. N.C, p. 1-21. 2013. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf>>. Acesso em: 02 Jan 2020

Para saber mais sobre a BASE COMUM CURRICULAR. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2018/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar-pdf.pdf>> . Acesso em: 02 Jan 2020.

PAZ, Ermelinda A. *500 Canções Brasileiras*. 3.ed. Brasília: MusiMed, 2015.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; OLIVEIRA, Roni Rodrigues de. As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado. *Revista da Abem*. Londrina. V. 24, 81-97, 2016. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/660>>. Acesso em: 02 Jan 2020.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály - Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora IBPEX, 2001. p. 55 - 87

SZÖNYI, Ersébet. *A EDUCAÇÃO MUSICAL NA HUNGRIA ATRAVÉS DO MÉTODO KODÁLY*. Tradução de Marli Batista Ávila. São Paulo: SOCIEDADE KODÁLY DO BRASIL, 1996.

APÊNDICE 1 – Transcrição da Música
“Bang!” de Anitta

Bang!
Anitta

38

Melodia com Letra

Acompanhamento para piano/teclado

Larissa Machado, Umberto Tavares e Jefferson Junior

Pop ♩ = 95

G7M

Piano

Vem na mal dade Vem na mal dade com von tade

Pno.

cê gaen com taem voce cê sabe que eu gosto m sim ah ah ah ah ah ah ah ah ah ah

Pno.

ah ah ah ah ah ah ah ah ah ah

