

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

HELOIZA DE LIMA CAVALCANTE BRAZ DE AQUINO

**MUSICOGRAMA EM MÚSICAS DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS
ANOS INICIAIS**

**MANAUS
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

HELOIZA DE LIMA CAVALCANTE BRAZ DE AQUINO

**MUSICOGRAMA EM MÚSICAS DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS
ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES, da Universidade Federal do Amazonas.

Linha 2: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientador(a): Prof(a). Dra. Lucyanne de Melo Afonso.

**MANAUS
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A657m Aquino, Heloiza de Lima Cavalcante Braz de
Musicograma em músicas do grupo Raízes Caboclas: uma
proposta metodológica para o ensino de música nos anos iniciais /
Heloiza de Lima Cavalcante Braz de Aquino . 2023
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Lucyanne de Melo Afonso
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Musicograma. 2. Ensino fundamental. 3. Jos Wuytack. 4.
Escuta ativa. I. Afonso, Lucyanne de Melo. II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

HELOIZA DE LIMA CAVALCANTE BRAZ DE AQUINO

**MUSICOGRAMA EM MÚSICAS DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS
ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, junto ao Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES. Linha 2: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Aprovado em: 06/12/2023

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a): Prof(a). Dra. Lucyanne de Melo Afonso

Membro: Prof. Dr. João Gustavo Kienen

Membro: Prof(a). Dra. Rosejane da Mota Farias

Suplente: Prof. Dr. Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto

Suplente: Prof. Dr. Jackson Colares da Silva.

MANAUS
2023

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o ensino de música nos anos iniciais a partir do musicograma do pedagogo Jos Wuytack em músicas do Grupo Raízes Caboclas. A falta de concentração e atenção na escuta das músicas trabalhadas em sala de aula, bem como a dificuldade em entender a estrutura de uma obra musical, despertaram o interesse pelo tema. Diante disso, pensamos no uso do musicograma como recurso didático para motivar e facilitar o processo de compreensão e escuta da música. Para nortear a proposta metodológica utilizamos como base a pedagogia musical de Jos Wuytack através de seu sistema de educação musical ativa. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa por meio da pesquisa *quasi-experimental* envolvendo uma turma de 5º ano, com aplicação das fases pré-teste, manipulação experimental com e sem o musicograma e pós-teste. Foi realizada em uma escola pública municipal integral de ensino fundamental – anos iniciais, localizada em Manaus-Am. Os resultados dos testes mostraram que, por meio do musicograma, os estudantes mantiveram maior interesse, atenção e concentração na escuta musical, assim como auxiliou na compreensão dos elementos constitutivos da música.

Palavras-chave: Musicograma; Ensino Fundamental; Jos Wuytack; Escuta ativa.

ABSTRACT

This research aims to present a methodological proposal for teaching music in the early years based on the musicogram by pedagogue Jos Wuytack on songs by Grupo Raízes Caboclas. The lack of concentration and attention while listening to the songs used in the classroom, as well as the difficulty in understanding the structure of a musical work, sparked interest in the topic. Given this, we thought about using the musicogram as a teaching resource to motivate and facilitate the process of understanding and listening to music. To guide the methodological proposal, we used Jos Wuytack's musical pedagogy through his active musical education system as a basis. The methodology used was a qualitative approach through quasi-experimental research involving a 5th grade class, with the application of pretest phases, experimental manipulation with and without the musicogram and post-test. It was carried out in a municipal public elementary school in the early years, located in Manaus-Am. The test results showed that, through the musicogram, students maintained greater interest, attention and concentration when listening to music, as well as helping them understand the elements of music.

keywords: Musicogram; Elementary School; Jos Wuytack; Active listening.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jos Wuytack.....	28
Figura 2: Musicograma de um trecho da “Marcha”, do “Quebra Nove”, de Tchaikovsky.....	38
Figura 3: Integrantes do Grupo musical Raízes Caboclas.....	46
Figura 4: Exemplo de musicograma da música “Cantos da Floresta”.....	76
Figura 5: Fragmento D do musicograma da música “Cantos da Floresta”.....	79
Figura 6: Partitura da parte D da música “Cantos da Floresta” transcrito por Rodrigo Nunes.....	80
Figura 7: Exemplo de Musicograma da música “Toada Amazônica”.....	84
Figura 8: Fragmento D do musicograma da música “Toada Amazônica”.....	86
Figura 9: Exemplo de Musicograma da música “Amazonas Moreno”.....	91
Figura 10: Fragmento C do musicograma da música “Amazonas Moreno”.....	93
Figura 11: Exemplo de Musicograma da música “Porto de Lenha”.....	98
Figura 12: Fragmento da parte A do musicograma da música “Porto de Lenha”.....	100
Figura 13: Gráfico de comparação.....	104

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Teste pré-teste sem musicograma	56
Fotografia 2: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	60
Fotografia 3: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	61
Fotografia 4: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	61
Fotografia 5: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	62
Fotografia 6: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	62
Fotografia 7: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	63
Fotografia 8: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	63
Fotografia 9: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”...	64
Fotografia 10: Versos criados pelos estudantes para a música “Toada Amazônica”	65
Fotografia 11: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	69
Fotografia 12: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	70
Fotografia 13: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	70
Fotografia 14: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	71
Fotografia 15: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	71
Fotografia 16: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	72
Fotografia 17: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”	72
Fotografia 18: Exemplo 1 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.	80
Fotografia 19: Exemplo 2 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.	81
Fotografia 20: Exemplo 3 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.	81
Fotografia 21: Exemplo 4 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.	81
Fotografia 22: Exemplo 1 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.	87
Fotografia 23: Exemplo 2 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.	87
Fotografia 24: Exemplo 3 de musicograma do trecho D da música “Toada Amazônica”	88
Fotografia 25: Exemplo 4 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.	88
Fotografia 26: Exemplo 1 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”	94
Fotografia 27: Exemplo 2 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.	94
Fotografia 28: Exemplo 3 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.	95
Fotografia 29: Exemplo 4 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.	95
Fotografia 30: Exemplo 1 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”.	101

Fotografia 31: Exemplo 2 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”101

Fotografia 32: Exemplo 3 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”101

Fotografia 33: Exemplo 3 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEM – Currículo Escolar Municipal

CIME – Centro Integrado Municipal de Educação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 A educação musical na infância.....	18
1.2 Base Nacional Comum Curricular e a música.....	20
1.3 Escuta e apreciação musical	22
1.3.1 Esquemas e conceitos musicais	25
1.4 Abordagem pedagógica de Jos Wuytack	28
1.4.1 Sobre Jos Wuytack.....	28
1.4.2 Sua proposta pedagógica	29
1.4.2.1 Ritmo	31
1.4.2.2 Melodia e harmonia	32
1.4.2.3 Timbre.....	32
1.4.2.4 Improvisação e movimento corporal	33
1.4.2.5 Audição musical ativa.....	33
1.4.3 O musicograma.....	35
2 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	42
2.1 Campo da pesquisa - sobre a comunidade escolar	42
2.2 Metodologia quasi- experimental	43
2.3 Etapas da pesquisa	45
2.4 Elaboração da proposta pedagógica	45
3 RESULTADOS.....	56
Aplicação da proposta	56
<i>Aplicação 1</i>	<i>56</i>
4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	57
<i>Aplicação 2</i>	<i>58</i>
<i>Aplicação 3</i>	<i>64</i>
<i>Aplicação 4</i>	<i>67</i>
<i>Aplicação 5</i>	<i>73</i>
<i>Aplicação 6</i>	<i>75</i>
<i>Aplicação 7</i>	<i>82</i>
<i>Aplicação 8</i>	<i>88</i>
<i>Aplicação 9</i>	<i>95</i>

<i>Aplicação 10</i>	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Começarei esta pesquisa com o levantamento de uma breve lembrança da minha vida musical e caminhada como docente. Diante disso, utilizarei em minha escrita a primeira pessoa, por se tratar de experiências pessoais. Segundo Oliveira (2012), o memorial descritivo é um documento que relata vivências, memórias e lembranças e que traz brevemente sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do autor, portanto, sendo escrito em primeira pessoa.

Foi na igreja, da infância para adolescência, que tive curiosidade pela arte da música. De temperamento introspectivo e sensível, comecei a ter interesse pelo teclado e, conseqüentemente, pelo piano. Daí em diante meu entusiasmo pela música só aumentou.

Estudei teclado em escolas livres de música por um período e em seguida fiz aulas de piano e canto coral. Em 2007, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Música, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em 2009, consegui um estágio remunerado no Serviço Social da Indústria (SESI) ministrando aulas de teoria musical para o público jovem e adultos daquela instituição. Foi uma experiência significativa, pois todos estavam focados em um único objetivo: aprender música.

Finalizei o curso de Licenciatura Plena em Música, em 2010, e em seguida busquei emprego como professora de música. Nesse período, as escolas particulares já estavam inserindo a música em seus currículos. Concorri a uma vaga no Colégio Adventista da Cidade Nova e, logo, fui aceita para trabalhar como professora de artes e música com iniciação a flauta doce.

Nesta instituição, trabalhei com os níveis de educação jardins 1, 2 e 3 e Ensino Fundamental das séries iniciais para crianças entre 03 e 12 anos. Foi um período bastante significativo, pois pude colocar em prática os meus primeiros conhecimentos de musicalização e prática instrumental de flauta doce, no entanto, as turmas eram numerosas e tive um pouco de dificuldade no ensino da flauta.

Em 2011, fiz o concurso da Secretaria da Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) e ocupei o cargo de professora de Artes. Tentei o concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2014 e fui aprovada para o cargo de professora de Artes. Neste mesmo ano, iniciei minha atuação como docente na Escola Municipal Ana Mota Braga (Ensino Fundamental – anos finais), onde fiquei por um período de 5 anos. Em 2015, pela realização da Mostra de Artes nos três primeiros anos de atuação, projeto

que incentivou a criação e fruição dos discentes, fui contemplada com o prêmio Professor em Foco. Com o apoio da direção da escola pude trabalhar de forma mais intensa as linguagens artísticas como o desenho, a pintura e o teatro.

Em 2022, ingressei no mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Meu objetivo principal foi de me tornar uma professora mais capacitada, aprender técnicas e métodos para enriquecer minhas aulas e ter um melhor retorno financeiro. Acredito que as artes – principalmente a música – têm um poder transformador, que torna o ser humano mais sensível, mais feliz e completo, e somente um docente com formação acadêmica aprimorada é capaz de mostrar o melhor caminho para seus discentes. A volta à academia me trouxe um olhar mais contemporâneo, inspirações e possíveis respostas para as minhas indagações e incertezas advindas do campo profissional e pessoal.

Atualmente, estou lotada em uma escola de Ensino Fundamental – anos iniciais. Atuo como professora de artes, tenho 13 turmas e estou caminhando para os meus 13 anos de docência. Esforço-me para sempre dar aulas de qualidade, planejo e estou tomando consciência do registro das práticas para avaliar onde devo melhorar e inovar. Não posso imaginar a educação brasileira sem a educação musical e, diante disso, quero salientar, através da minha pesquisa, que a presença da música na escola não pode ser relegada, mas sim, valorizada, porquanto sua contribuição na formação do ser humano é inegável, seja no âmbito cognitivo, emocional ou social.

Nesta trajetória, muitos são os desafios presentes na educação musical. Um destes é o caminho necessário para desenvolver uma escuta ativa no ambiente escolar. Embora a escuta esteja presente em todas as atividades musicais, ela ainda é pouco explorada, muitas vezes servindo de pano de fundo das demais atividades, sendo vivenciada de modo pouco participativa.

A escuta musical tem sido amplamente discutida na educação musical. Para os autores, Cho, Baek e Choe (2019, p. 133), ela tem um importante papel na aprendizagem e é uma habilidade essencial para aprender música e para o desenvolvimento de uma boa musicalidade, além de ampliar o conhecimento e prazer musical.

O pedagogo musical Dalcroze (1865 – 1950), ao estruturar o seu projeto de “educação do ouvido” e da criação da Rítmica, o qual exige a participação do corpo e mente gerando uma escuta ativa, e por meio dela uma consciência rítmica (Mariani, 2012), baseou sua educação musical na audição e no corpo.

Willems (1890 – 1978) designa o “ouvir” como a função sensorial do órgão auditivo, o “escutar” como reação emotiva ao impacto sonoro exterior e o “entender” como consciência dos sons que tocam o ouvido, de maneira ativa e reflexiva (Parejo, 2012). Neste ponto, Willems trabalha a audição interior absoluta e relativa e o desenvolvimento auditivo sensorial e afetivo.

Para o pedagogo e músico Martenot (1898 - 1980) o desenvolvimento da escuta e da atenção é essencial (Arnaus, 2007). Ele acredita no desenvolvimento da audição apurada através da repetição ao abordar o “fenômeno” da pré-audição, o qual está relacionado à memória musical e vinculada à audição passiva ou ativa. A passiva se dá mais no plano inconsciente, e a ativa se dá ao reconhecer elementos do que é ouvido e, quando na existência de uma pré-audição, “o ouvinte antecipa a escuta do que já é esperado na obra” (Fialho, Araldi, 2012, p. 163).

O educador musical Paynter (1931 – 1996) destaca a escuta criativa, ao integrar música com outras linguagens artísticas, composição e inserção da música contemporânea como fundamentais na educação musical das escolas. Para ele, o “ouvir” caracteriza-se como fenômeno social que não requer esforço para a compreensão de uma peça musical, no entanto, o “escutar” envolve a atenção e criatividade. Ele também complementa que a compreensão musical se dá por experiências ativas (como através da execução e composição), ao contrário de experiências passivas, e propõe técnicas e exercícios de escuta atenta (Mateiro, 2012, p. 263).

O pesquisador e educador musical Swanwick (1937) destaca que o ouvir deve ser a primeira atividade musical e o escutar está mais para uma forma especial da mente, onde atenção, audição e compreensão estética surgem da experiência entre o objeto musical e o ouvir (Mateiro, 2012).

Logo, a escuta ativa tem a sua importância no desenvolvimento do estudante e no ambiente escolar. Diante disso, é necessário criatividade do docente e o uso de metodologias e propostas efetivas que envolvam os estudantes para que realmente seja promovida uma aprendizagem significativa neste sentido.

Assim sendo, podemos encontrar entre as “metodologias ativas” em música abordagens e propostas que visam trabalhar a escuta musical ativa. Esses autores trazem o conhecimento musical através das experiências do fazer musical e da ludicidade. Sobre estas “metodologias”, Penna (2011, p. 17) reforça:

São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática (Penna, 2011, p. 17).

Logo, a adequação dessas “metodologias ativas” para a nossa realidade é bastante relevante para enriquecer a prática do professor de arte e, portanto, as abordagens e propostas desses educadores devem ser revisitados não apenas em sua forma original como se apresentam, mas como fonte essencial para que se possam extrair o máximo de benefícios e adequá-los à escola e à cultura brasileira (Fonterrada, 2008).

Ao longo das aulas de arte, também observamos a necessidade de buscar metodologias que pudessem auxiliar os estudantes a centralizarem a atenção e concentração na escuta das músicas estudadas, facilitassem a compreensão dos elementos presentes na obra musical e oportunizassem novos repertórios até então desconhecidos pelos estudantes.

Para esta pesquisa, podemos destacar dentre estas “metodologias”, o sistema de audição musical ativa do compositor e pedagogo belga Jos Wuytack. Grande apreciador das ideias de Carl Orff¹, continuou a pedagogia *Orff-Schulwerk*² na atualidade, dando origem ao sistema Orff/Wuytack (Bourscheidt; Palheiros, 2011). Segundo Orff, todo conhecimento proviria da experiência e sua ênfase estaria na expressão da criança, não no conhecimento técnico (Fonterrada, 2008), deixando para trás o conhecimento rígido e desimaginativo, oportunizando à criança a liberdade de criação e expressão.

Jos Wuytack sistematizou a abordagem Orff e trouxe alguns novos elementos como a percussão corporal, o ensino do timbre e a audição musical ativa a partir do musicograma. Sua contribuição original deu-se a partir da audição musical com o seu sistema de audição musical ativa (Wuytack, 1989). Esse sistema abrange várias etapas e

¹ Carl Orff (1895 – 1982) renomado compositor, nasceu no dia 10 de julho de 1895, em Munique, na Alemanha e faleceu no dia 29 de março de 1982. Sua proposta tem o objetivo de ensinar música a partir da prática do “fazer musical” (Bona, 2012). A abordagem Orff integra as linguagens artísticas e baseia-se no ritmo, movimento e improvisação (Fonterrada, 2008).

² Conhecida como Obra Escolar Orff (1954) esse material pedagógico é uma coletânea de peças utilizadas para serem realizadas pelos estudantes e consiste numa coleção de 5 (cinco) volumes que conduz de maneira metódica o desenvolvimento musical das crianças. Neste material, as crianças são incentivadas, desde o início, a executar música em grupo no conjunto de instrumentos Orff (xilofones, metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiro, maracas, violas da gamba, flautas doces e demais instrumentos de percussão pequenos) (Fonterrada, 2008).

implica no fato de a percepção visual apoiar a percepção auditiva (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

Wuytack foi bem enfático quando afirmou que este método é indicado aos indivíduos que não têm conhecimento da notação musical tradicional (Bourscheidt; Palheiros, 2011), o que nos remete à realidade da escola pública onde os estudantes são diversos na vivência cultural e musical, ou seja, têm conhecimentos musicais em níveis diferentes. O musicograma, portanto, torna-se uma ferramenta viável para englobar todos os estudantes e trabalhar a música de uma forma divertida, envolvente e inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da Educação Básica, contempla alguns pontos que podem ser explorados por meio do musicograma, como a apreciação musical, a escuta e a criação da escrita musical criativa. Em sua estrutura, no campo habilidades, o código alfanumérico (EF15AR14)³ menciona “perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (Brasil, 2017, p. 201). Essas habilidades vão ao encontro da finalidade do musicograma ao explorar os elementos constitutivos da música e a apreciação musical.

Outra habilidade presente no código alfanumérico (EF15AR16) que contribui para a relevância do uso do musicograma, ressalta “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”. Neste primeiro momento, os estudantes ainda não foram inseridos na notação musical convencional, portanto, a utilização do musicograma será útil para visualizar a estrutura da música estudada e funcionar como uma forma de partitura criativa, ao mesmo tempo em que, como reitera Clemente (2018, p. 33) possibilita ao estudante “uma capacidade criativa de representar a música através de imagens”.

Quanto à habilidade presente no código alfanumérico (EF15AR15), temos: “explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em

³ Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental (EF), o primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade (1º ao 5º ano), o segundo par de letras indica o componente curricular (AR – para Arte), o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (14) (Brasil, 2017, p. 30), ao final completa-se, por exemplo, o código alfanumérico EF15AR14 citado no corpo do texto.

objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados”, proporcionando ao estudante, então, a possibilidade de utilizar o corpo como fonte de produção sonora, seja mediante a voz ou a percussão corporal nas atividades propostas pelo uso do musicograma.

Diante deste contexto, o professor de arte precisa adotar estratégias bem planejadas para estimular a escuta ativa. Ao inserir a escuta de novos repertórios e estilos aos quais os estudantes não estejam habituados, devemos trazer culturas musicais próximas e distantes. Quanto a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça, sobre o ensino da diversidade cultural musical brasileira:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2017, p. 194).

Desta forma, para despertar a curiosidade e possibilitar o conhecimento de novos repertórios e referências musicais, sugerimos músicas do Grupo Raízes Caboclas⁴ para trabalhar a escuta ativa, pois verificamos que os estudantes não tinham nenhum envolvimento com o repertório de artistas locais/regionais.

Para as atividades de escuta ativa, utilizamos especificamente o musicograma como estratégia para que os estudantes ampliassem seu repertório e desenvolvessem uma escuta ativa, consequentemente assimilando, com mais facilidade, os elementos constitutivos da música, dessa maneira sentindo-se motivados em aprender música.

Diante deste exposto desenvolvemos a pergunta norteadora: como o musicograma pode colaborar para que os estudantes tenham uma escuta ativa, compreendam com maior facilidade a estrutura de uma música e assim possam, de fato, apreciá-la?

Esta pesquisa tem por objetivo, portanto, apresentar uma proposta metodológica para o ensino de música nos anos iniciais utilizando o musicograma do pedagogo Jos

⁴ Segundo, Cardoso (2017) o grupo musical “Raízes Caboclas” surgiu em maio de 1982, inicialmente com o nome “Grupo Vocal Raízes Caboclas”, formado por Celdo Braga no violão, flauta e vocal; Raimundo Angulo, violão e voz; Osmar Oliveira, pau-de-chuva, aruré-e, percussão e vocal; e Júlio Lira, atabaque e vocal. Até 2017, gravou 12 trabalhos musicais: 1988 – Amazonas; 1992 - Cantos da floresta; 1994 - Caminhos de rio; 1996 - Tambores de cuia; 1997 - 15 anos - Melhores momentos; 1998 - Trem de rio; 1999 - Rebojo; 2000 – Jaraqui; 2003 - Missa cabocla; 2004 - À luz do candeeiro; 2007 - Rimando as águas; 2010 - Mensageiros de Francisco.

Wuytack em músicas brasileiras. Temos como objetivos específicos: 1. Selecionar as músicas brasileiras; 2. Elaborar o musicograma das músicas; 3. Aplicar a proposta metodológica; 4. Avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Destarte, a relevância da pesquisa implica em desenvolver no estudante uma escuta ativa e consciente das estruturas musicais que formam o todo musical, levá-lo a participar da apreciação musical, ampliar seu repertório musical e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em seu aspecto global.

A presente pesquisa será estruturada em três capítulos. No capítulo 1, serão abordados os conceitos e as referências sobre o assunto: a educação musical na infância, a Base Nacional Comum Curricular e a música, escuta e a apreciação musical, a abordagem pedagógica de Jos Wuytack e o musicograma. No capítulo 2, serão mencionados os processos metodológicos e as etapas da pesquisa, os participantes, o *loco* da pesquisa e a descrição da proposta pedagógica. No capítulo 3, serão apresentados a aplicação da pesquisa e os resultados obtidos a partir da análise e coleta de dados da intervenção da proposta metodológica.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A educação musical na infância

Para que uma criança possa se desenvolver no aspecto musical, ela precisa de estímulos e vivências que serão oportunizados no contexto social em que vive. A escola é um destes ambientes, pois é essencial no estudo da cultura musical, visto que é em seu interior que se efetuam as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas, e compete a ela ser mediadora desses saberes. A música pode ser uma ferramenta facilitadora no processo educacional do estudante, pois quando a criança, desde muito pequena, vivencia a música, tem ganhos em diversas áreas de sua formação (Loureiro, 2001).

O aprendizado musical para a criança em idade escolar, além de ter valor em si mesmo, exerce por meio das atividades musicais um papel secundário que consiste no ensino e aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura (Ilari, 2003). Desta maneira, a linguagem musical torna-se um recurso didático à proporção que auxilia no processo de aprendizado como o desenvolvimento de conteúdos programáticos levando em conta a transformação de conceitos espontâneos em científicos (Andres, 2020).

Neste sentido, o aprendizado de música é de grande relevância no currículo escolar, principalmente nos anos iniciais pois, “os estímulos musicais ativam os sistemas de linguagem, da memória, de ordenação sequencial, de orientação espacial e motores, de pensamento social, de pensamento superior” (Fernandes; Rizzo, 2018, p. 19). Para o desenvolvimento completo das crianças, essas ativações são primordiais e garantem um seguimento das aprendizagens com grandes capacidades.

A presença da linguagem musical nas escolas não tem o intuito de formar músicos, mas sim, de musicalizar. Musicalizar implica em desenvolver a sensibilidade, o senso musical, expressão e ritmo, ou seja, a inserção no mundo musical e sonoro. Seu objetivo é tornar a criança um ouvinte sensível de música, tendo em vista um amplo universo sonoro, aumentando a concentração, a coordenação motora, a sociabilização, o respeito, a esperteza, o raciocínio, a disciplina, o equilíbrio emocional e outras qualidades que contribuem na formação do ser humano (Andres, 2020).

Para isso, é de suma importância que o educador diversifique as atividades relacionadas à música, como cantar canções, bater ritmos, movimentar-se, dançar,

balançar partes do corpo diante do som da música, ouvir inúmeras melodias e ritmos, manipular objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver escritas musicais espontâneas anteriormente ao aprendizado da leitura musical, envolver-se em jogos musicais e de mímica de instrumentos e sons, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar intuitivamente e construir instrumentos musicais (Ilari, 2003).

Loureiro (2001, p. 125) complementa que a educação musical possui função socializadora e favorece no desenvolvimento e formação integral. No ambiente escolar, o ensino de música é importante para despertar na criança habilidades e condutas, tornando-a sensibilizada pela música, por meio da criação e livre expressão. Saviani (2000, p. 40), acrescenta que “a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano”. Logo, ambos os autores defendem o ensino de música como peça efetiva no progresso da criança no seu aspecto global.

Desta maneira, a música é uma ferramenta que torna o trabalho educativo escolar muito mais prazeroso e significativo, abrangendo o desenvolvimento do estudante ao considerar suas vivências e integrando o conteúdo musical e saberes escolares. Também desenvolve capacidades e habilidades que contribuem no envolvimento do estudante como um todo (Santos, 2019) e é um meio para desenvolver os aspectos afetivo e social na infância, sugerindo atividades que promovam a criatividade e a expressividade, incentivem a imaginação, a socialização e a relação com si mesmo e com o outro (Medina, 2017).

Loureiro (2003, p. 141) nos alerta quanto aos cuidados que devemos ter nesta fase da educação básica, pois é nesta “que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade”. Isso requer que deixemos as crianças serem mais participativas e tenham autonomia causando maior interesse e prazer nas atividades propostas. Diante disso, é interessante o professor considerar o gosto e cultura musical da criança e utilizar esse conhecimento como ponto inicial para compreender seu entendimento sobre o assunto, incentivando a participação e aceitação, permitindo que a criança se sinta integrada ao grupo e evitando o desinteresse pela educação musical.

1.2 Base Nacional Comum Curricular e a música

De acordo com o Ministério da Educação⁵, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A BNCC também norteia os currículos e as propostas pedagógicas presentes nas escolas públicas de Ensino Fundamental de todo o país. Por isso, para a presente pesquisa foram utilizados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Escolar Municipal (CEM).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz a passagem de um mundo repleto de experiências para uma orientação curricular, estruturado por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Por esta razão, o professor de arte deve trabalhar os conteúdos de forma que dê continuidade a esse processo, sempre de forma lúdica, com jogos, brincadeiras e atividades criativas. Desta forma, a BNCC destaca:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (Brasil, 2017, p. 197).

A BNCC complementa que o “componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não-verbais” (Brasil, 2017, p. 197). Isso implica dizer que a arte é interessante em todo o processo de ensino e aprendizagem do estudante nestes anos iniciais e que o professor deve possibilitar atividades com o uso de linguagens diversificadas. Portanto, o papel da arte, particularmente a música, vai além da função recreativa e festiva, comumente utilizada nas escolas como enfatizam os autores:

A música é pouco usada para esta finalidade, sendo abordada mais como elemento recreativo, festivos (como danças nas festas de datas comemorativas), e relaxantes, do que com finalidade realmente pedagógica.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ma. 2023.

Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância da música como fonte de estímulos, equilíbrio, bem-estar, relaxamento, aprendizagem e felicidade para a criança. A ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais, que direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, e que facilitem a compreensão e associação dos códigos e signos linguísticos, gerando uma construção do saber (Soares; Rubio, 2012, p. 2).

Para Becker (2006, p. 27) a música é uma ferramenta auxiliar no ensino e aprendizagem das demais disciplinas. E no que concerne especificamente a linguagem musical, as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Fundamental garantem que a “música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança (Brasil, 2013, p. 114). Desta maneira, a presença da música é importante na educação básica, pois facilita o processo de apreensão dos signos linguísticos importantes na aquisição da linguagem.

Na BNCC, a Arte está inserida na área de Linguagens. Logo, a Arte pode propiciar a participação dos estudantes em diversas linguagens permitindo ao estudante ampliar suas capacidades expressivas, corporais, linguísticas e continuidades às experiências da educação infantil. Uma das competências específicas deste seguimento pode ser apontada como:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 63).

Deste modo, podemos ressaltar uma grande variedade de músicas que trazem, em seu cerne, aspectos históricos, sociais e culturais como expressão da subjetividade, identidade social e cultural. Assim, a arte favorece a troca entre culturas e ajuda os estudantes a reconhecerem as semelhanças e diferenças entre elas, contribuindo no seu valor e reconhecimento.

O Currículo Escolar Municipal do ensino fundamental, anos iniciais discorre sobre a necessidade do conhecimento do repertório musical do estudante e dos diversos universos sonoros e musicais ao possibilitar novas descobertas artísticas, ampliar o conhecimento sonoro e cultural de forma que incentive o estudante a participar crítica e

ativamente na sociedade em que vive. Neste sentido, a escola “proporciona uma consciência sonora mais ampla, com acesso ao conhecimento de timbres diversificados como: sons de variados instrumentos, de vozes, e do corpo como palmas e batidas no peito” (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 231), logo, dando oportunidades para que o estudante possa expandir seu pensamento sonoro e desta forma entenda o mundo a partir das sonoridades que o cerca (Secretaria Municipal de Educação, 2020).

1.3 Escuta e apreciação musical

A escuta musical ocupa espaço indispensável na aprendizagem musical, pois podemos considerá-la como a atividade musical mais acessível e que a maioria das pessoas irão desenvolver nas suas vidas (Reimer, 1996). Desde já, é pertinente ressaltar que esta escuta precisa ser orientada e não descompromissada.

Trata-se de um processo cognitivo e construtivo na qual a percepção permite acrescentar à estrutura cognitivista o surgimento de novas ideias, fatos e experiências (Lizasso, 2013). Para que esta aconteça, antes é necessário que a percepção auditiva capte as ondas sonoras pelo sistema auditivo periférico e as processe para o sistema nervoso auditivo (Overy; Molnar-Szakacs, 2009).

É no sistema auditivo que a percepção auditiva acontece, pois o ouvido é o órgão responsável por ela e, por meio deste, o estímulo acústico é transformado em sensação sonora e interpretado pelo cérebro. A partir disso, o órgão auditivo pode distinguir a quantidade de volume, duração, direção, frequência e, principalmente, de percepção (Chisaguano; Velasco, 2022), pois ele é um dos meios pelos quais o ser humano tem contato e interage com o seu mundo sonoro.

Segundo Schaeffer (1988), ouvir diferencia-se de escutar. O ato de ouvir é inevitável e passivo, enquanto escutar envolve atenção e intenção, mantendo uma relação dialética entre ambos, por conseguinte possuindo o sentido ativo. Escutar gera respostas sensoriais, afetivas e intelectuais e também exige atenção e concentração (Mañas, 2017). De acordo com a teoria do psicólogo e educador Douglas Greer (1980), a música, tanto no seu momento de criação, quanto de percepção, possui natureza emotiva. Willems (2001, p. 56) salienta o forte componente afetivo quando aponta que “pode[-se] cantar sua alegria, suas dores, suas esperanças ou, mais simplesmente, seu amor pela beleza sonora”. Dessa forma, torna-se evidente que o aspecto emotivo é de grande relevância para compreendermos a resposta dos ouvintes a certos temas e preferências musicais.

A influência cultural de onde vivemos é o que nos faz ter preferências musicais por este ou aquele tipo de música. Sloboda (2008) destaca que nossas relações com a música surgem de comportamentos apreendidos culturalmente, como os de escutar e executar música. Vale reiterar que essa preferência musical está associada a escuta atenta e individual. Podemos perceber quando um estudante tem contato com uma música que ele gosta, seu nível de atenção e envolvimento é bem maior se for comparado com uma música que ele não tenha interesse. Por isso, para ouvir ativamente, precisa-se ter intenção e foco, envolvimento físico e mental, o que se difere da escuta passiva onde o ouvinte possui um baixo nível de atenção, como, por exemplo, no caso de ouvir um fundo musical (Boal Palheiros, 2002).

Neste ponto, a escuta musical requer atenção e intenção. Clemente (2018, p. 22) relaciona a escuta e o gosto musical aos planos sociológico e psicológico. O sociológico enfatiza que os ouvintes são influenciados por questões de “adaptação ao grupo de referência, persuasão comunicativa ou associação entre estilos musicais e classes sociais”. No psicológico o ouvinte de modo intencional direciona sua atenção ao estímulo sonoro, tornando a escuta num processo ativo, subjetivo, afetivo e dinâmico o que concede “a construção de significados às estruturas cognitivas prévias”. Deste modo, o processo de escuta sofre interferências cognitivas, sociais e emocionais.

Para que as crianças possam apreciar a música de forma efetiva elas precisam desenvolver bem a audição (Haak, 1992). Os modos de escuta variam dependendo do tipo de música, ouvinte e contexto (Wuytack; Boal Palheiros, 2009). Crianças e jovens escutam de formas diferentes e com diversos objetivos, tais como os relacionados a estados emocionais ou em relações sociais; além do mais, possuem atenção e distintos envolvimento com a música (Boal Palheiros, 2002).

Todas as nossas interações com a música ocorrem através da escuta que está presente em todos os estágios do desenvolvimento musical, portanto não há como existir o fazer musical sem escuta, pois esta faz parte de todo o processo, do início ao fim. Essa escuta, quando direcionada, tem o intuito de ampliar as possibilidades de interação com a música. Esse processo se denomina *apreciação musical* e permite que o ouvinte adquira uma postura consciente, ativa e concentrada diante dos vários conteúdos musicais ao viabilizar novos modos de perceber eventos sonoros e aspectos artísticos e musicais (Swanwick, 2003). Desenvolve-se, assim, a audição consciente, crítica e atenta, conforme o autor salienta:

A apreciação é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento musical porque desenvolve a audição crítica e estética do aluno, esta (a apreciação) não pode mais ser tratada como uma mera audição descompromissada (Moreira, 2010, p. 290).

A audição é o motivo da música existir e é inseparável de todas as atividades musicais (Guedes, 2015). A audição inteligente, segundo Caldeira Filho (1971), provoca a estrutura de novas configurações mentais em que o ouvinte tem uma compreensão da música baseada na afetividade. Este mesmo autor menciona que quanto mais o ouvinte é preparado, mais profunda será sua apreciação musical.

A apreciação musical tem o intuito de possibilitar ao estudante perceber e reagir esteticamente à experiência musical de maneira total e subjetiva, estimulando aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores no momento da escuta direcionada. Através de sua abordagem de “apreciação musical expressiva” (AME) o ouvinte aprecia a música expressando-se corporal, visual ou verbalmente (Bastião, 2009).

Os autores Souza e Torres (2009) propõem, através da apreciação musical, ampliar as referências musicais dos estudantes. Para isso, partiu da preferência musical dos estudantes e depois inseriu, na escuta, gêneros musicais em que os estudantes estavam poucos habituados a ouvir.

Um dos maiores educadores musicais da atualidade, criador da Teoria Espiral do Desenvolvimento musical e do Modelo Compreensivo da Experiência Musical (denominado C(L)A(S)P), o pesquisador e educador musical Keith Swanwick⁶, baseia seu pensamento em duas ideias centrais: 1. A música é concebida “como uma importante forma de discurso simbólico, com sua forma peculiar de reflexão, articulação e exposição de ideias”. 2. A educação musical deve se dar por meio “de um engajamento ativo com a música”. Sua base teórica organiza o desenvolvimento

⁶ Professor britânico desenvolveu a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, descrita detalhadamente nos livros *Music, Mind and Education* (1988) e *Music Knowledge: intuition, analysis and music education* (1994), resulta das pesquisas e investigações do autor, em conjunto com o trabalho de Tillman (1986), sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, onde são relacionadas as dimensões da crítica musical com o desenvolvimento do Jogo de Jean Piaget (1951) (França, 2018, p.147). Em Swanwick (1979), o ensino de música deve abranger cinco parâmetros: Composição (*Composition*), Estudos acadêmicos (*Literature studies*), Apreciação (*Audition*), Aquisição de Habilidades (*Skill acquisition*) e Performance. Esses parâmetros foram apresentados através da sigla C(L)A(S)P, uma representação gráfica que indica os parâmetros centrais do ensino de música e aqueles considerados periféricos, que estão entre parênteses (Madureira, 2019, p. 141).

do indivíduo em etapas, tal como Piaget, todavia o epistemólogo suíço não é mencionado por Swanwick em suas obras (Canaud, 2021).

Para França e Swanwick (2002), a apreciação musical é um dos pontos fundamentais no qual o ouvinte tem um envolvimento direto com a música e, por meio desta, é possível ampliar horizontes musicais e a compreensão da música.

Boal Palheiros e Wuytack (2009) afirmam que a escuta ativa, intencional e focalizada faz os estudantes escutarem e compreenderem melhor a música. Isto se dá através do auxílio da audição e visão ao escutarem uma música com o apoio dos musicogramas.

Constantino (2012) fez uso da apreciação musical com diversas atividades de escuta partindo de uma sequência didática pautada na cultura musical dos estudantes e concluiu que grande parte desses foram estimulados a apreciar gêneros diferentes dos que não estavam inseridos em seus repertórios.

Do Nascimento Rodrigues (2016) concluiu que geralmente a apreciação musical é mais direcionada para ampliar repertório de escuta e construir novas referências musicais que proporcionem experiências para familiarização com estilos e linguagens diversos, maior compreensão e envolvimento mais intenso, profundo e consciente com as obras musicais.

Nassif e Schroeder (2019) pesquisaram a escuta em ouvintes não-musicistas, integrando tanto as questões contextuais, quanto formais, da música, utilizando a obra “Trenzinho Caipira” de Heitor Villa Lobos. Essa proposta permitiu a construção de uma rede dialógica que possibilitou uma participação ativa dos estudantes e uma possível articulação à pedagogia dos projetos.

1.3.1 Esquemas e conceitos musicais

Entender como se aprende música está relacionado à maneira como os indivíduos constroem modelos mentais dos universos musicais. Diversos conceitos estruturais são responsáveis por construir, em nossas mentes, a armação do modelo musical, as descobertas musicais e as improvisações que ocupam essas armações. Neste sentido, o conteúdo musical é relevante para fortalecer essa moldura e o conhecimento conceitual forma uma rede que abrange e relaciona os conceitos individuais presentes nessa armação (Hargreaves; Zimmerman, 2006).

A partir de nossas percepções da música, desenvolvemos os conceitos musicais que nos permitem comparar, discriminar, organizar, generalizar e aplicar conceitos às situações musicais. Os primeiros pontos a serem aprendidos na discriminação auditiva são o volume, o timbre e a altura. Nesse caso, é notável a correlação entre percepção e conceito (Hargreaves; Zimmerman, 2006).

O termo “esquemas⁷”, segundo Neisser (1976, p. 20), define-se por “estruturas cognitivas que preparam o sujeito da percepção a aceitar certos tipos de informação de preferência a outros”, e igualmente ao indivíduo, podem acomodar-se à novas percepções. A percepção é seletiva e por esse motivo o ser humano pode definir a sua cognição. O esquema, então, tem a capacidade de acomodar antigas experiências controlando percepções e experiências decorrentes.

Diferentemente do conceito, que atua num nível cognitivo elevado, o esquema atua num nível mais concreto. Para que os conceitos sejam formados, é necessário que as percepções sejam rotuladas, categorizadas e organizadas a fim de que se tornem significativas. Na formação de conceitos musicais, eles acontecem numa sequência: volume, timbre, tempo, duração, altura e harmonia (Hargreaves; Zimmerman, 2006).

Para Petzold (1966) a idade é o fator determinante no desenvolvimento da percepção auditiva: iniciando entre 6 e 7 anos, por volta dos 8 anos de idade, esse patamar é alcançado. Em sua pesquisa, Andrews e Deihl (1967) verificaram que as crianças em idade escolar tinham o conceito de intensidade bem mais avançado, acompanhado da duração e, por último da altura, além de assimilarem os conceitos; no entanto, não desenvolveram o vocabulário correto.

Zimmerman e Schrest (1968) concluíram que as crianças associam os sons às imagens ao tentar dar sentido ao estímulo auditivo. Apesar das pesquisas serem variáveis, pode-se concluir que por volta dos 9 anos acontecem alterações qualitativas nos pensamentos das crianças. Já Webster e Zimmerman (1983) concluíram que existem diferenças nos testes de crianças de séries diferentes. No geral, as crianças sentiram mais

⁷Segundo Jean Piaget, biólogo e epistemólogo suíço (1896 – 1980) e Inhelder (1978), um “esquema é uma estrutura, ou a organização de ações, que é generalizável em circunstâncias semelhantes, no momento da ação” (Ferracioli, 1999, p. 8). Para ele o desenvolvimento cognitivo se dá por interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Piaget (1980) em sua obra *Les formes élémentaires de la dialectique* cita que “a relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo”.

dificuldades nos testes de conservação rítmica em comparação aos testes de conservação tonal.

Quanto ao desenvolvimento rítmico em crianças em idade escolar, como estudos de Thackray (1972) mostram, crianças de 8, 9 e 11 anos progrediram na percepção rítmica, mas não demonstraram evolução na execução rítmica. Rainbow e Owen (1979) concluíram em suas pesquisas que as atividades que demandavam os ritmos da fala foram os mais fáceis de executar comparado à manutenção do pulso rítmico e as atividades que envolviam movimentos musculares grandes.

Quanto à percepção melódica (informações relacionadas ao parâmetro do som e da altura), estas são armazenadas em esquemas de contorno. Esses esquemas direcionam a percepção melódica e facilita reconhecer melodias familiares e são responsáveis em direcionar as primeiras etapas na aquisição de uma música (Hargreaves; Zimmerman, 2006).

Quanto à representação musical, a criança pode representar simbolicamente o que ela ouviu ou cantou. Davidson e Scripp (1988) concluíram que o desenvolvimento representacional da altura foi considerado o mais estável em relação ao ritmo.

Hentschke (1993) destaca pontos comuns entre a Teoria Piagetiana (1978) e a Teoria Espiral de Swanwick (1986), tais como: o interesse pelo desenvolvimento intelectual, oposição à visão racionalista, oposição à visão empiricista e o conhecimento adquirido por meio da interação sujeito e objeto. Isso pode ser observado diretamente nas atividades de composição e execução e indiretamente nas atividades de apreciação. Caregnato (2013) afirma algumas similaridades entre Swanwick, Tillman e Piaget que consiste numa flexibilidade das idades onde ocorrem as fases, assim como no desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman, quanto nos estágios do desenvolvimento do pensamento da criança de Piaget. Desta forma, o desenvolvimento da criança ocorre em períodos diferentes, sendo as faixas etárias apenas referências próximas.

Ambos os autores acreditam que os indivíduos têm um tempo para aprender e destacam a influência do ambiente externo e das relações na aprendizagem. Também afirmam que no início do desenvolvimento musical e no pensamento da criança, o processo ocorre a partir da experimentação e manipulação de objetos sendo o conhecimento um processo evolutivo dos saberes menos desenvolvidos para os mais desenvolvidos (França, 2018).

Logo, tanto os esquemas como os conceitos musicais são estruturas mentais que nos permitem compreender, organizar e interpretar os elementos constitutivos da música. Ambos são utilizados pelo ouvinte para analisar, compor e apreciar uma obra musical e são capazes de oferecer um conjunto de ferramentas mentais para interpretar e explorar elementos da música nos mais variados contextos.

1.4 Abordagem pedagógica de Jos Wuytack

1.4.1 Sobre Jos Wuytack

Figura 1: Jos Wuytack.



Fonte: Disponível em: <https://awpm.pt/biografia/>. Acesso em 10 out. 2023.

Jos Wuytack nasceu em Gent, na Bélgica, em 1935. Incentivado para a música desde muito cedo por sua família, estudou piano e órgão, compondo suas primeiras obras aos 12 anos. Entre elas, podemos encontrar obras de caráter pedagógico como o instrumental Orff, percussão e a voz. Conheceu o pedagogo Carl Orff pessoalmente e foi seu aluno, mantendo uma relação profissional e de amizade (Bourscheidt, 2008). Wuytack interessou-se também por outras artes, como a mímica, a dança, a literatura, o teatro e a pintura, o que os motivaram a integrar, em seu sistema, a música à outras artes; com destaque desta última, que refletiu na elaboração de seus musicogramas (Palheiros; Bourscheidt, 2011).

Suas atividades como pedagogo se iniciaram em 1958. Juntamente com o pedagogo Marcel Andries, passaram a elaborar diversos planos de aulas baseados nas concepções de Orff. Desta maneira, Wuytack contribuiu para a sistematização

metodológica da pedagogia de Carl Orff, atualmente sendo considerado como uma das maiores autoridades quando se refere a essa pedagogia (Bourscheidt, 2008).

Wuytack inspirou-se na música elementar⁸ de Orff, na qual as expressões verbal, musical e corporal compõe a totalidade da experiência musical (Bourscheidt; Palheiros, 2011). O que diferenciou seu trabalho do de Orff foi o seu sistema de audição musical ativa que se baseia na “assimilação prévia dos materiais temáticos da obra a ouvir (preparando os ouvintes para a audição por meio de atividades que envolvam a expressão verbal, vocal, corporal ou instrumental) e na visualização de um esquema da música” (Bourscheidt; Palheiros, 2011, p. 324) designado de musicograma.

No Brasil, seus princípios e propostas chegaram em 1998, convocados pela educadora Carmen Mettig Rocha⁹ por meio do curso que Wuytack ministrou em Salvador. Posteriormente, a partir da migração de vários professores brasileiros a Portugal, a procura pelos cursos de Wuytack cresceu. Em 2007 e 2009, foram realizados cursos em Curitiba, 2008 em São Paulo e novamente em Salvador no ano de 2009. Os professores do curso de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, têm utilizado sobremaneira as atividades por ele propostas. Ainda pouco conhecida no Brasil, é mais divulgada em países como Estados Unidos, Canadá e Europa, dentre estes a Bélgica, Holanda, França, Portugal e Espanha (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

1.4.2 Sua proposta pedagógica

Jos Wuytack baseou sua pedagogia no seguinte pensamento milenar chinês:

Diz-me, eu esqueço

⁸Do latim *elementarius* significa relacionado ao princípio, primeira matéria, primeiro princípio. Está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, consiste em uma música criada pessoalmente pelo indivíduo... faz parte da natureza, é corpórea e todos podem aprender e vivenciar, adequa-se à criança (Bona, 2012).

⁹Educadora, musicista, compositora e autora, Carmen Maria Mettig Rocha é formada em Pedagogia pela UCSal – Universidade Católica de Salvador, e em Licenciatura em Música, Piano e Especialização em Teoria Musical pela UFBA – Universidade Federal da Bahia, no Brasil. Foi professora da Escola de Música da UFBA, lecionando as disciplinas Iniciação Musical I e II, e Didática/Prática de Ensino até 1991, onde desenvolveu importantes projetos ligados à iniciação musical e ao canto coral infantil. O professor Edgar Willems esteve em Salvador três vezes durante sua vida para ministrar cursos e a capital baiana é hoje o principal centro de divulgação do Método Willems® no Brasil. Disponível em: https://fi-willems.org/federacao-internacional-willems/board-of-directors-pt/carmen-mettig-rochapt/?doing_wp_cron=1703427338.4977989196777343750000.

Mostra-me, eu recordo
Envolve-me, eu compreendo

Porquanto, o estudante, para compreender intelectualmente a linguagem musical, deve ser envolvido de forma ativa e total em sua experiência com a música. Independentemente do nível musical, todas as crianças podem ser incluídas no fazer musical. A criança precisa aprender música fazendo música. Assim sendo, a linguagem musical deve ser acessível a todos. Segundo Wuytack, a música deve ser vivenciada de maneira ativa, criativa e em comunidade, tendo sempre respeito pelo universo infantil e valores humanos. O professor deve ter bom humor e alegria e transformar o ato de fazer música em grupo em algo prazeroso e alegre (Bourscheidt, 2008).

Os princípios pedagógicos que norteiam a pedagogia de Wuytack destacam-se em totalidade, atividade, criatividade e comunidade. Wuytack (2005) explica o conceito de totalidade em dois sentidos: 1. A experiência em música deve envolver as expressões verbal, musical e corporal; 2. Em uma mesma aula um conteúdo musical deve ser apresentado a partir de todas essas expressões, trabalhando, desta forma, o conteúdo de forma integral. Bourscheidt e Palheiros (2011) ao discorrer sobre este mesmo princípio, afirmam que o sistema utilizado por ele visa estimular a criança a expressar-se através da música e que esta deve ser incentivada frequentemente a trabalhar o improviso por meio da voz, corpo e instrumento.

A atividade é o meio que a criança participa do fazer musical de forma ativa e, por meio dela, desenvolve a observação e a atenção, além de sentir-se motivada e estimulada a participar das aulas. Quanto à criatividade, a criança deve ser sempre convidada a comunicar através da música, ao criar e improvisar com o corpo, voz e instrumentos, expressando-se musicalmente. Quanto a comunidade, Wuytack envolve todas as crianças de modo a não excluir nenhuma criança, destinando uma tarefa mais simples às crianças com dificuldades e estimulando a cooperação às que tem mais facilidade (Bourscheidt, 2008).

Wuytack (1993) inspirou-se também no conceito de *Musikae* da Antiga Grécia, que representa a unidade palavra, som e movimento. Para Wuytack (1982), a educação integra quatro formas de expressão artística, as quais se apresentam de forma verbal, musical, instrumental e corporal. Voz e o corpo são instrumentos naturais das crianças, portanto deve ser o primeiro meio de expressão musical. Os instrumentos musicais são

utilizados para enriquecer a expressão vocal (Wuytack, 1970). Isso nos leva a um ensino de música integrado e não fragmentado.

Sua proposta pedagógica fundamenta-se no envolvimento do estudante. Quando isso ocorre o estudante desenvolve uma compreensão intelectual da atividade, ao ouvir, observar e executar. Primeiramente, o professor apresenta verbalmente o assunto, demonstra e envolve prática e ativamente os participantes. Dessa forma, o estudante possui maior interesse cognitivo, concentração e consciência, logo a aprendizagem torna-se mais eficiente (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

A proposta pedagógica de Jos Wuytack concentra-se na aprendizagem da música pelo fazer musical, aprendizagem por imitação, o ensino do ritmo como base inicial utilizando-se da expressão visual, percussão corporal, improvisação, pergunta e resposta, notação rítmica, ensino da melodia, harmonia, timbre, movimento corporal, audição musical ativa e o ensino da forma. Nesta pesquisa, no entanto, daremos ênfase à audição musical ativa com o uso do musicograma.

1.4.2.1 Ritmo

O ritmo é o elemento básico deste sistema e o primeiro a ser trabalhado. A base é o uso da figura semínima, relacionado ao pulso e ao caminhar. Compassos binários e expressão verbal também são utilizados no aprendizado das métricas rítmicas. Por meio da recitação expressiva dos textos há um aprendizado concreto do ritmo.

Outra forma utilizada para a aprendizagem do ritmo é a percussão corporal, ela “estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldade elevados” (Boal Palheiros, 1999, p. 7). Imitação e improvisação também são trabalhadas. A técnica da pergunta e resposta funciona como meio para improvisação realizada com a voz, com a percussão corporal e com os instrumentos Orff.

Podemos perceber o princípio de comunidade existente em Jos Wuytack na percussão corporal ao trabalhar o sentido de grupo, incluindo todos os estudantes, o que significa que aqueles com mais facilidade ajudarão os com mais dificuldades, não excluindo ninguém. “Dessa forma, as crianças se sentem parte do grupo, fazendo música em conjunto. É importante também que haja um equilíbrio entre corpo e mente, afinal, as emoções estão diretamente ligadas com a experiência musical” (Lenardt, 2020).

Como na abordagem Orff, o corpo é de suma importância, pois é a partir dele que o estudante poderá vivenciar as experiências musicais no decorrer das aulas. O

instrumento básico da criança é seu próprio corpo, onde pode experimentar diversos ritmos com os pés, os joelhos, palmas, estalos de dedos, entre outros (Wuytack, 1993, p. 5).

A imitação, para Wuytack, é essencial para a criança na aprendizagem da música, pois desenvolve a observação, atenção e concentração (Wuytack, 2005, 2007, 2008). Nos “jogos de eco”, os estudantes imitam os professores nos exercícios rítmicos e melódicos ao utilizar instrumentos, voz e corpo. Vale ressaltar que não se trata de uma imitação apenas, mas com significado musical e expressivo. Diante disso, o professor também precisa ser musical e expressivo.

A técnica do ostinato é bastante explorada. Trata-se de uma técnica fácil, que traz resultados imediatos, ajuda na memória e facilita a improvisação (Boal Palheiros, 1999, p.7). O desenvolvimento das capacidades e competências práticas não devem ter atenção exclusiva, mas a notação rítmica, também chamada de escrita rítmica-musical, deve ser considerada, pois ambas atuam na aquisição de elementos cognitivos da leitura e escrita que devem ser trabalhadas de forma lúdica por meio de jogos e figuras rítmicas a imagens concretas, elementos estes que aumentam a motivação e facilitam a aprendizagem das crianças (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

1.4.2.2 Melodia e harmonia

Canções tradicionais, folclóricas e da autoria do próprio Wuytack são trabalhadas no ensino melódico. Muitos de seus arranjos utilizam os modos antigos, interessando-se pela música modal (Bourscheidt; Palheiros, 2011). A terça menor descendente é o ponto de partida por ser natural e mais fácil para as crianças assimilarem (Fonterrada, 2005). A progressão melódica parte da melodia de duas notas até a melodia de sete notas, sendo estudadas em etapas até completar a escala diatônica (Wuytack; Boal Palheiros, 1992).

Quanto à harmonia, Wuytack utiliza o bordão que ele indica a partir de quatro possibilidades: 1. Acorde; 2. Acorde arpejado; 3. Bordão de “nível” e bordão “cruzado” 4. Explorar o cânone, e instrumentos Orff, canto e demais instrumentos musicais. (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

1.4.2.3 Timbre

No que se refere ao ensino do timbre, utiliza-se o instrumental Orff, que se divide em dois grupos, tais como os de percussão de altura definida e os de percussão de altura indefinida (Wuytack, 1970). O interesse de Wuytack nesses instrumentos está na possibilidade de explorar o som de forma imediata, seja pela facilidade técnica no momento da execução, pela riqueza de timbres, na adequação às diversas idades, nos níveis de desenvolvimento musical; a possibilidade de abranger a criança ativamente no fazer musical e ser empregado na expressão verbal, percussão corporal e com uso de instrumentos musicais. Em seu sistema, as tessituras trabalhadas dividem-se em quatro níveis: soprano, contralto, tenor e baixo (Wuytack, 1970).

1.4.2.4 Improvisação e movimento corporal

Na improvisação, trabalha-se a expressividade, individualidade e criatividade mediante a expressão verbal, a percussão corporal, a voz, os instrumentos, o movimento por meio da criação de passos de dança e os jogos de pergunta e resposta (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

No movimento corporal, o corpo funciona como a fonte de expressão da emoção musical e pode associar-se à dança, à improvisação, à percussão corporal, ao canto e instrumental Orff (Wuytack, 1993). Canções com gestos, mímica e movimentos também são inseridos, e neste ponto é trabalhado o jogo de substituição de palavras por gestos.

1.4.2.5 Audição musical ativa

O objetivo de Jos Wuytack é “educar para conhecer e apreciar música” (Clemente, 2018, p. 23). Isso implica em uma educação da audição de modo ativo e não passivo. Palheiros (1998) complementa que a educação musical ativa implica na participação ativa do ouvinte tanto a nível cognitivo, quanto psicomotor, onde experiências e aprendizagem são fundamentais.

O professor pode ampliar essa escuta ao utilizar diversas formas de expressão, como a verbal, corporal, vocal e instrumental, usando de vários meios de ativação selecionados a partir dos elementos estruturantes fundamentais, tais como ritmo, linguagem gestual, movimentos e improvisação. Portanto, na escuta ativa, o estudante não apenas ouve como também participa ativamente daquilo que ouve. A audição ativa

desenvolve-se quando a atividade auditiva ocorre paralelamente à outras atividades que envolvam ação, movimento e participação (Boal Palheiros, 2004).

Para Wuytack (1996) a escuta musical ativa é um processo consciente que envolve a sistematização e estruturação de acontecimentos que surgem em uma obra musical. Este processo se divide em algumas etapas tais como: 1. Antes da audição o ouvinte deve participar física e mentalmente por meio da interpretação dos elementos musicais; 2. Focar e manter atenção no momento de reconhecer os materiais musicais anteriormente executados; 3. Estudar as formas musicais por meio da representação visual simbólica da música como um todo (Bourscheidt; Palheiros, 2011).

De acordo com Wuytack e Boal Palheiros (2009, p. 43) esse sistema “solicita o envolvimento físico e mental do ouvinte antes e durante a audição e também usa a percepção visual (o musicograma) para melhorar a percepção musical”, além de destinar-se, também, àqueles que não têm conhecimento de notação musical, a partitura, e dá uma noção geral da compreensão dos elementos musicais.

A finalidade da audição musical, segundo Wuytack e Boal Palheiros (1995, p. 11), concentra-se em desenvolver a sensibilidade auditiva, audição interior, memória musical, capacidade de ouvir música, emoções, sentido estético e o pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação musical; auxiliar no desenvolvimento de competências musicais tais como execução, interpretação, criação e composição; possibilitar a obtenção de conceitos relativos aos elementos da música; incentivar a criticidade por meio da audição de músicas de diferentes estilos e épocas; promover a obtenção de uma cultura musical multicultural; incentivar o conhecimento das fontes de produção musical, nomear timbres de instrumentos de orquestra e favorecer a audição da música “ao vivo”.

A escuta ativa, desta forma, é uma maneira de se comunicar, pois transmite ideias precisas sem interceptar o receptor e confirma a atenção de uma pessoa durante a comunicação. Isso quer dizer uma audição atenta, com raciocínio, análise e compreensão das informações (Hernández; Lesmes, 2017). A escuta ativa é um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento musical da criança, porque, por meio dela, a criança desenvolve a musicalidade importante para o processo completo e significativo no processo de ensino-aprendizagem em música (Hernández *et al.*, 2011); devendo, então, ser valorizada e estimulada nas aulas de artes, tornando-se uma prática constante nas atividades musicais elaboradas pelo professor.

Presente em seu sistema de escuta ativa, nesta pesquisa daremos destaque ao musicograma, em que autores conceituam de diferentes formas, tais como: registro gráfico (Wuytack; Boal Palheiros, 2009; Clemente, 2018; Chisaguano; Velasco, 2022), uma representação visual (Wuytack; Boal Palheiros, 2009; Mendoza Ponce, 2008) ou uma partitura não convencional (Clemente, 2018), representado por cores, formas geométricas e símbolos (Bourscheidt; Palheiros, 2011, p. 324), gráficos e desenhos (Sanchez Parra, 2022) que será conceituado com mais detalhes no seguinte tópico.

1.4.3 O musicograma

A atenção e concentração são elementos importantes para que o estudante consiga compreender uma obra musical. Clemente (2018), afirma que o nível de concentração dos estudantes está cada vez menor, pois não estão habituados a concentrar-se em músicas mais longas, porém estão acostumados com músicas comerciais, nas quais a duração não ultrapassa os três minutos, já que na maioria das vezes são estas que fazem parte de seu único contato antes de conhecerem outros gêneros e estilos de música. Percebemos, desta forma, que, em sala de aula, devemos utilizar meios que ampliem a atenção, a concentração e o repertório musical destes estudantes.

Uma pesquisa concluiu que os estudantes ficaram mais atentos em um vídeo de interpretação orquestral do que num vídeo animado em relação a mesma música, percebendo desta maneira que a informação visual que foca a atenção do ouvinte nos elementos musicais pode aumentar a atenção na música (Wuytack; Boal Palheiros, 2009).

Por volta da década de 70, o pedagogo musical belga, Jos Wuytack, criou a sua metodologia de escuta ativa e juntamente com esta, os musicogramas. Wuytack (1984, 1989) baseou sua metodologia na prévia assimilação dos materiais temáticos da obra ouvida e num esquema de visualização da música chamado musicograma, que é uma forma de visualização concreta de conceitos abstratos da música, uma maneira de ver o “invisível” de modo facilitado em relação a partitura convencional.

A percepção musical ocorre no decorrer do tempo que estamos ouvindo uma música, portanto uma grande dificuldade na audição musical é poder escutar uma obra e não poder visualizar sua estrutura, diferentemente do que acontece na percepção visual onde simultaneamente consegue-se ver o todo da obra (Wuytack; Boal Palheiros, 2009).

Partindo da corrente psicológica da Gestalt a percepção pressupõe “atribuir ao objeto percebido um lugar de um todo; nenhum estímulo fica isolado se não integrado

dentro de um organismo maior dentro do qual desempenha um papel importante junto com outros” (Clemente, 2018, p. 32). Na percepção auditiva, especificamente, a exemplo do musicograma, cada elemento presente faz parte de um conjunto maior. Isso quer dizer que cada um destes elementos integra um todo artístico-musical, possui uma atribuição específica percebida com alguma dificuldade e que a representação gráfica auxilia na compreensão.

Musicograma, portanto, nas palavras de Wuytack e Boal Palheiros (2009, p. 45) “é um registro gráfico de eventos musicais, uma representação visual do desenvolvimento dinâmico de uma obra musical”. Pautado em sua experiência como professor de crianças durante longos anos, a proposta de Wuytack utiliza a percepção visual para estimular a percepção auditiva. Sanchez Parra (2022, p. 6) complementa que o musicograma “representa uma série de gráficos ou desenhos, que caracterizam os elementos que compõem a música, como ritmo, intensidade, fraseado, etc., que ajudam a compreendê-la, vê-la e ouvi-la de forma ativa e enriquecedora”. Desse modo, vale ressaltar que se trata de uma ferramenta simples, porém inovadora ao unir o visual e sonoro.

Clemente (2018, p. 24) define o musicograma como “uma partitura não convencional que permite aos estudantes que não têm formação musical específica entender as relações que se estabelecem dentro de uma obra musical de maneira global”. Para Bourscheidt e Palheiros (2011, p. 324) é um gráfico em que os elementos essenciais da obra tais como forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação e orquestração, por exemplo, são substituídos por cores, formas geométricas e símbolos.

Mendoza Ponce (2008, p. 25) conceitua como “uma representação visual da música, na qual podemos apontar tudo o que consideramos necessário para o ouvinte”. Neste ponto, podemos dizer que o musicograma serve como ferramenta introdutória e facilitadora da compreensão e percepção dos elementos musicais relevantes da obra por meio de esquemas visuais, além de funcionar como um instrumento didático.

Assim, o musicograma pode ser um recurso metodológico viável, tendo em vista a heterogeneidade presente em uma sala de aula, pois há estudantes que já tiveram experiência e contato com o conhecimento da escrita convencional (a partitura), enquanto existem outros que nunca tiveram essa experiência. Logo, o uso das cores, formas e símbolos parece ser um caminho de motivação para a escuta atenta e assimilação dos conteúdos estruturais, tornando o ensino de música mais eficiente. Clemente (2018, p. 28) corrobora:

O musicograma é um registro gráfico da música, da mesma forma que a partitura. Na partitura projeta-se a música para que esta seja interpretada pelos músicos, os quais se dispõem a executar as obras; dessa forma, nasce de uma necessidade escrever determinados elementos que, por diferentes circunstâncias, começam a ser mais complexos e precisam de um registro escrito dos mesmos para facilitar sua lembrança (CLEMENTE, 2018, p. 28).

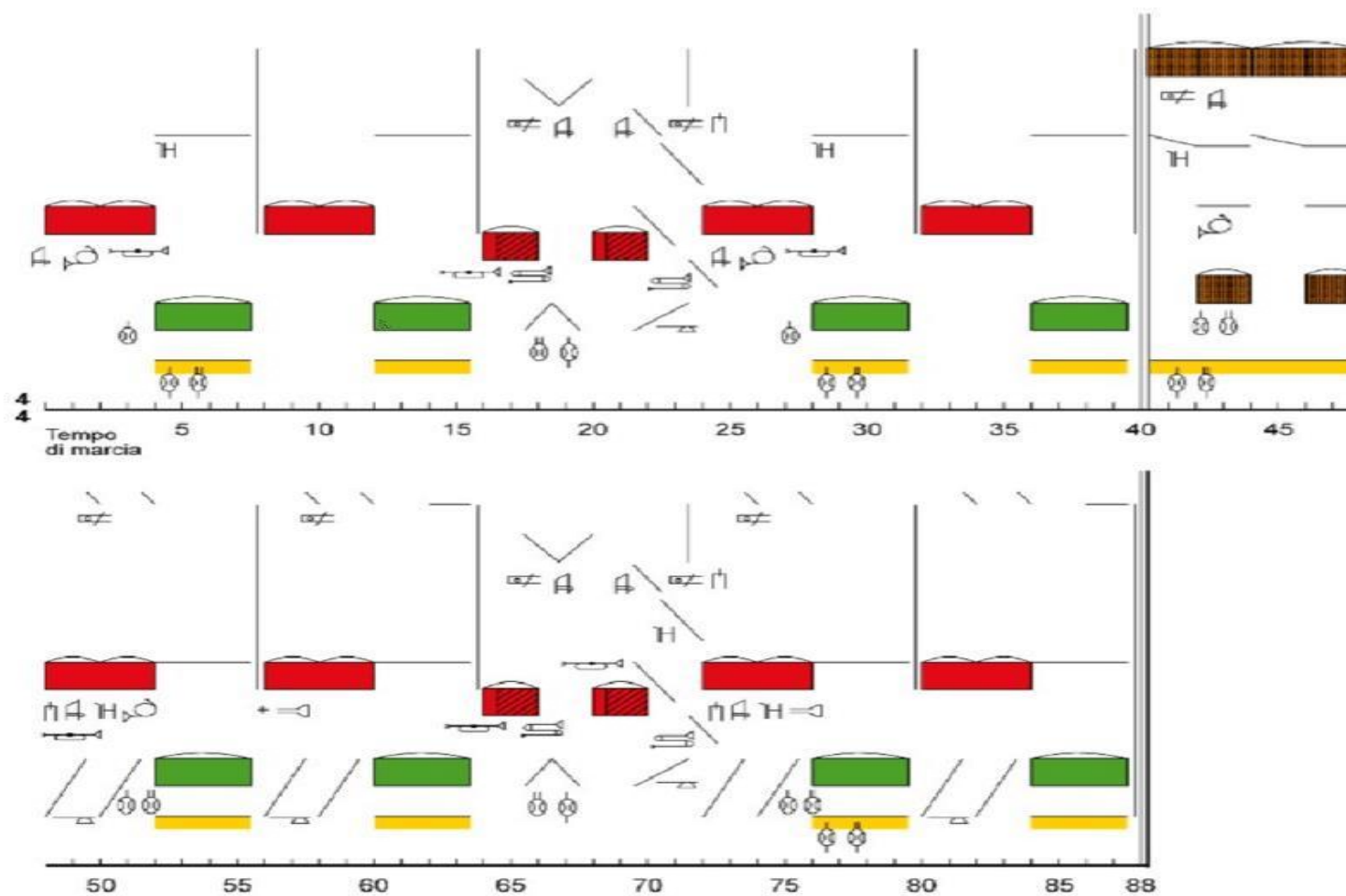
Desta maneira, o musicograma surge como uma estratégia para facilitar a escuta e compreensão do estudante que não tem nenhum conhecimento na partitura convencional - que é muitas vezes vista como complexa e desmotivadora -, tornando-se um auxílio visual para o desenvolvimento da percepção musical do estudante. Assim, a informação presente no registro visual também ajuda o ouvinte a focar e manter a atenção nos aspectos musicais da obra, funcionando como um recurso pedagógico para direcionar as audições e sendo um dos meios para trabalhar a escuta ativa com representações visuais intuitivas ao invés da grafia musical convencional (Manuel Azorín-Delegido; Del Mar Bernabé, 2019).

Chisaguano e Velasco (2022) complementam que o musicograma é um registro gráfico de vários eventos que acontecem na obra musical, ou seja, uma representação espacial da dinâmica da música. Os símbolos substituem estes eventos, o que o torna mais simples e acessível aos ouvintes a alcançarem o objetivo de aprender a estrutura total da obra analisada. Clemente (2018, p. 33) evidencia sobre o uso do musicograma:

Com este recurso didático temos a capacidade de “ver” o todo da obra no tempo real, da mesma forma que vemos uma pintura e estabelecemos as relações necessárias para a compreensão das funções que desempenham os diferentes elementos que aparecem (Clemente, 2018, p. 33).

O intuito de Wuytack com o musicograma foi facilitar a obtenção dos conteúdos musicais por meio de imagens, reunindo a música a outras expressões artísticas visuais e favorecendo a criatividade de representar a música por imagens. No musicograma, temos o registro gráfico da informação no papel como forma prévia daquilo que será mostrado na obra musical (Wuytack; Boal Palheiros, 2009). A seguir, na Figura 2, podemos visualizar um exemplo de musicograma elaborado por Wuytack.

Figura 2: Musicograma de um trecho da “Marcha”, do “Quebra Nove”, de Tchaikovsky



Fonte: Musicograma Tchaikovsky – Suíte Cascanueces (WuytacK; Palheiros, 2009 p.53).

Wuytack, ao criar seu sistema de audição ativa da música com o musicograma, originalmente o fez para treinar crianças e jovens não treinados musicalmente para ouvir a música clássica (Wuytack, 1984, 1989). Haja vista a dificuldade dos estudantes em compreender a partitura musical, estes apresentaram uma melhor compreensão da representação visual geral da música com o musicograma.

Um dos aspectos importantes no musicograma é que a representação visual não deve suscitar aos ouvintes imagens não-musicais, pois no musicograma são mostrados formas e elementos musicais. Cores, figuras geométricas e símbolos são utilizados para identificar materiais musicais mais perceptíveis. Assim, por exemplo, quando vemos o símbolo de um instrumento no musicograma é mais fácil reconhecer o instrumento que está sendo tocado e por conseguinte ouvi-lo melhor (Wuytack; Boal Palheiros, 2009). Seguindo a mesma ideia, Biondo Júnior e Raymundo (2019, p. 10) complementam que:

Recursos concretos que associam sons a imagens, palavras, cores nas exemplificações, bem como processos de criação, facilitam o armazenamento e o acesso ao conhecimento, pois ao mesmo tempo trabalham diferentes regiões do cérebro, tornando possível o funcionamento concomitante de partes importantes (Biondo Júnior e Raymundo, 2019, p. 10).

A partir disso, deixa-se claro como o musicograma age em diferentes regiões do cérebro para facilitar o processo de aprendizagem e memória ao associar o visual juntamente ao sonoro. Assim, apontam-se duas características do musicograma: 1. É um auxílio na audição musical, direcionado aos ouvintes que não têm conhecimentos musicais, não substituindo, no entanto, o conhecimento da partitura convencional; e 2. É destinado especificamente à música clássica. A música instrumental e particularmente a orquestral são as mais apropriadas, pois possuem uma estrutura mais clara, mas, por meio de diferentes estratégias, podem ser inseridas outras peças, gêneros e estilos (Wuytack; Boal Palheiros, 2009).

Wuytack propõe três planos para que a escuta ativa seja efetiva, ao lado do musicograma: 1. Plano sensorial: os estudantes percebem sensações e emoções através da música; 2. Plano descritivo: utilizam-se histórias na narração de situações reais ou imaginárias e 3. Plano musical: no qual as qualidades que compõem a música devem ser reconhecidas. Em relação ao musicograma, são favorecidos os três planos, no entanto, o predominante é o musical (Sanchez Parra, 2022).

Para que o musicograma seja utilizado corretamente algumas etapas devem ser seguidas: 1. Ouvir a música, no mínimo três vezes e, neste mesmo momento, reconhecer os elementos musicais, seguir as indicações no musicograma grande e, por último, indicar os temas de modo individual no musicograma pequeno; 2. Selecionar fragmentos musicais curtos para que o estudante possa ter maior concentração; 3. Fazer adaptação levando em consideração a idade das crianças e 4. Localizar a música no seu contexto histórico e cultural.

Na primeira escuta. O estudante pode ter uma impressão geral da música e reconhecer os elementos presentes na obra. Na segunda escuta, o estudante seguirá as instruções do professor, ao acompanhar com a pulsação no musicograma grande. Neste instante, o professor evitará interromper e fazer comentários, para que todos possam manter-se concentrados. Na terceira escuta, os estudantes acompanharão a música, indicando os temas em pequenos musicograma (Wuytack; Boal Palheiros, 2009).

Dessa forma, o musicograma passa ser uma ferramenta inovadora para explorar e facilitar a compreensão da estrutura de uma obra musical, levando o estudante a vivenciar de fato a música em sua totalidade. Como aborda o CEM sobre o ensino de música “a riqueza dos aspectos musicais, tais como ritmo, melodia, harmonia, timbre, intensidade, altura, duração, textura, propiciam ao estudante uma forma de apreciação e expressão musical, gerando o entendimento da música que vivencia” (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p. 231).

Os musicogramas funcionam de formas abstratas e variadas que não são exatamente rigorosas quanto ao som. Podem ser de diversos tipos, dentre eles os de forma que se utilizam de linhas, pontos, círculos, espirais; os de ações, que apresentam uma sequência de movimentos básicos através de ícones de passos, voltas, passos e flexões, além de palmas e percussão corporal; os de ritmos (ritmograma), em que as imagens representam movimentos ou ações aliadas à notação rítmica e os clássicos, que se utilizam de linhas coloridas e imagens dos instrumentos de cada sessão (Rico, 2022).

De acordo com Wuytack (2009, p. 44-55), o musicograma pode ajudar a:

- Desenvolver a capacidade auditiva, a de ouvir música, audição interna, memória musical e o pensamento musical;
- Potencializar competências de prática musical como execução/interpretação e criação/composição;
- Facilitar aquisição de conceitos musicais e da audição de música ao vivo como por exemplo concertos e bandas como forma de conhecer o meio musical dos arredores;

- Desenvolver emoções e senso estético;
- Estimular a capacidade crítica e o reconhecimento de diversas fontes sonoras, tais como instrumentos de orquestra;
- Promover a cultura da música numa perspectiva multicultural.

Rico (2022) reforça e aponta alguns benefícios da aplicação do musicograma aos estudantes nas aulas de música. Dentre estes, podemos destacar:

- ✓ Possibilita ao estudante uma visão integral da estrutura musical;
- ✓ Auxilia no melhor entendimento da música;
- ✓ Representa os elementos musicais com mais facilidade
- ✓ Desenvolve o sentido de pulso;
- ✓ Estimula a coordenação rítmica;
- ✓ Possibilita a visualização da música de forma “tangível”, do abstrato ao concreto;
- ✓ Funciona como introdução à notação musical;
- ✓ Ajuda a sincronizar os planos auditivo, visual e cinestésico;
- ✓ Desenvolve habilidades motoras finas e grossas;
- ✓ Ajuda na comparação e diferenciação de elementos;
- ✓ Auxilia na habilidade da leitura.

Estes e tantos benefícios podem afirmar a relevância dessa estratégia metodológica como auxílio nas aulas de música, no entanto, não devem ser ignorados nem a notação musical e nem o treino puramente auditivo, pois a música é uma arte essencialmente auditiva.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

2.1 Campo da pesquisa - sobre a comunidade escolar

A pesquisa foi realizada durante o curso de mestrado profissional em Artes do programa ProfArtes, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A implementação aconteceu no Centro Integrado Municipal de Ensino (CIME) Lúcia Melo Ferreira Almeida, Manaus/AM, tendo os sujeitos da pesquisa estudantes do Ensino Fundamental I – anos iniciais, 5º anos, faixa etária de 10 a 11 anos, totalizando 10 aulas, no período de julho a setembro de 2023, turno matutino. A turma possui um quantitativo de aproximadamente 25 (vinte e cinco) estudantes e a duração das aulas são de aproximadamente 1 hora, uma vez na semana.

O CIME Lúcia Melo Ferreira Almeida, localiza-se na Rua Rita Teles, s/n. Águas Claras, bairro Novo Aleixo, região norte da cidade de Manaus - Amazonas. É uma escola recente, com ato de criação do dia 26 de abril de 2022. A escola tem como missão promover um ensino de qualidade e inovadora com ações voltadas para a formação de um ser ético e responsável. Constitui-se como uma escola pública municipal de tempo integral composta por dois prédios: um que atende o público infantil e outro que recebe estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais. Há 12 turmas em cada prédio, totalizando 24 turmas.

Na modalidade Ensino Fundamental – anos iniciais, os estudantes são organizados em quatro turmas de 1º anos, duas turmas de 2º anos, duas turmas de 3º anos, duas turmas de 4º anos e duas turmas de 5º anos, totalizando 351 estudantes matriculados. A equipe pedagógica é composta por 21 professores. A estrutura física do prédio conta com 13 salas de aula, 2 salas multiuso, 1 sala de informática, 1 sala de professores, 1 sala de pedagogo, 1 sala do diretor, 1 secretaria, 1 quadra poliesportiva, 1 sala de música, 1 refeitório, 2 vestiários, 10 banheiros, 1 auditório, 1 garagem, 2 pátios extensos, 2 jardins internos e 1 pequeno camarim.

Para as aulas de artes a escola dispõe de uma sala de música e alguns instrumentos de sopro, como trompetes, trombone, tuba e bombardino e alguns instrumentos de percussão que são usados no projeto de fanfarra e no projeto de ukulelê, ambos no período vespertino. No período matutino, a sala é utilizada pela professora de artes e consta de instrumentos criados pelos próprios estudantes, como tambores, ganzás, kazoos, castanholas, pau de chuva, entre outros. A sala de música é um avanço e tem facilitado as aulas de artes, pois evita o deslocamento de materiais na troca de turma e permite o

preparo da sala com antecedência para a recepção dos estudantes. Ademais, por se tratar de outro ambiente, as crianças sentem-se mais motivadas e à vontade.

O CIME tem como missão promover um ensino de qualidade e inovadora com ações voltadas para a formação de um ser ético e responsável. Tem como visão ser reconhecida como uma escola de ensino integral de excelência por proporcionar um ensino de qualidade e inovador e como valores prezar pelo respeito, disciplina, responsabilidade social, ética, valorização do ser humano.

2.2 Metodologia quasi- experimental

O presente estudo trata-se de uma pesquisa *quasi-experimental* do tipo pré-teste-pós-teste com abordagem qualitativa. Fiorentini e Lorenzato (2012) concebe o experimento como uma investigação no qual se manipulam algumas variáveis e observa-se os efeitos que causam sobre outras. Podem ser executadas em laboratórios ou não, e caracterizam-se como experimentais ou *quase-experimentais*. Conhecida também como método experimental falso, diferencia-se do método experimental clássico, pois esta trabalha com um grupo de controle único. Quanto a isso, Rudio (2001, p. 85) contribui:

Grupo único comparado “antes” e “depois” – Às vezes não podemos encontrar um grupo de controle para realizarmos um experimento. Neste caso, contamos apenas com um grupo experimental – grupo único. [...] Há, portanto, um pré-teste “antes” da aplicação do fator experimental e um pós-teste “depois”. Este plano permite obter informação da influência que o fator experimental exerce sobre os indivíduos e certas modificações que produz [...] (Rudio, 2001, p. 85).

Diante disso, a presença da não aleatoriedade na formação de grupos experimentais neste método, trouxe-nos a escolha de uma turma de 5º ano, composta de mais ou menos 25 estudantes. Logo, esta proposta metodológica procura verificar como o musicograma pode motivar e facilitar a aprendizagem dos elementos constitutivos da música para que, desta forma, os estudantes desenvolvam uma escuta ativa e apreciem, de fato, a música. Para isso, o estudo será dividido em 3 fases: pré-teste, manipulação experimental e pós-teste.

Quanto a este método podemos ampliar:

[...] com este método, o investigador pode organizar procedimentos e materiais, controlando e manipulando deliberadamente as condições que determinam os acontecimentos em que está interessado. No entanto, este não

tem a capacidade de controlar os seus participantes. Este tipo de método é utilizado em algumas áreas para identificar relações de causa-efeito, aspeto crucial na pesquisa e avaliação de qualquer estudo de curta duração (Euzébio *et al.*, 2021, p. 82).

Um dos pontos positivos a destacar da pesquisa *quasi-experimental* é de que ela permite trabalhar com grupos acessíveis e já formados, é simples e não exige tantos recursos, tornando-se econômica. Entretanto, ela também possui alguns pontos negativos, como menor precisão e validade, sendo pouco exata em relação à experimental.

A fase diagnóstica divide-se em fase pré-teste e pós-teste e a fase de manipulação experimental a aplicação da proposta metodológica. Como colaboram os autores:

Os estudos *quasi-experimentais* usam o chamado pré-teste. Isto significa que existe uma recolha de dados antes da introdução do tratamento, no sentido de se traçar o ponto de partida, antes de qualquer tratamento. Em seguida, a experiência real é feita, ou seja, a amostra é sujeita ao tratamento e posteriormente é feito um pós-teste e a respetiva recolha de dados (Euzébio *et al.*, 2021, p. 83).

Quanto a abordagem da pesquisa, será de cunho qualitativo onde os dados serão interpretados de acordo com a informações geradas durante todo o percurso da pesquisa. Marconi e Lakatos (2008, p. 269) contribuem ao abordar sobre a finalidade da metodologia qualitativa: [...] “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento”. Flick (2009) destaca que esta pesquisa é subjetiva, isso significa que o resultado vai depender da vivência de cada lugar, instituição, pessoa, explicando o motivo de como as coisas foram feitas. Desta maneira, pode-se verificar todos os fatores que influenciaram na tomada de decisão, diferentemente de dados e números que delimitam os fatos. Neste sentido, os autores enfatizam:

Os estudos *quasi-experimentais* enquadram-se numa metodologia positivista, pois tem um cariz quantitativo. A forma como o investigador controla os grupos expostos ao estudo e o modo como são feitas as intervenções leva a resultados expectáveis, ou seja, uma indução de resultados. Aqui o investigador procura padrões, regularidades rumo à teoria, tendo um papel central e admitindo várias vias metodológicas, utilizando preferencialmente técnicas de observação (Euzébio *et al.*, 2021, p. 91-92)

Assim sendo, o interesse da presente pesquisa centraliza-se no processo interativo entre professor e estudante, no qual o pesquisador estuda e acompanha o processo de ensino e aprendizagem compreendendo os fenômenos relacionados aos estudantes.

2.3 Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento bibliográfico. Marconi e Lakatos (2010, p. 166) conceituam a pesquisa bibliográfica como todo o material público relacionada ao tema pesquisado, publicações que podem ser por meio de “boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”. A finalidade desta pesquisa coloca o pesquisador em contato direto com todo o material que já foi escrito, dito ou filmado, como conferências, debates transcritos, publicadas ou gravadas (Marconi; Lakatos, 2010).

Para tal, estabeleceu-se como critério inicial a busca por textos que contivessem as palavras “musicograma”, associados às palavras “na sala de aula”, “na escola”, “no ensino de música”, “no ensino fundamental”, “no ensino básico”, “escuta ativa” contidas nos títulos e/ou resumos e no corpo do texto na base de dados do Google Acadêmico, ProfArtes, Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) dos anos de 2017 a 2023.

Por se tratar de uma pesquisa *quasi-experimental* do tipo pré-teste e pós-teste, não será necessário a participação de outro grupo para comparar os resultados, tornando-se restrito a uma turma de 5º ano, sendo o *loco* da pesquisa a sala de aula.

2.4 Elaboração da proposta pedagógica

Para a elaboração da proposta pedagógica, partimos do seguinte questionamento: como o musicograma pode colaborar para que os estudantes tenham uma escuta ativa, compreendam com maior facilidade a estrutura de uma música e assim possam, de fato, apreciá-la?

Para isso, seguimos alguns passos, tais como a escolha da turma, a seleção das músicas e a elaboração dos musicogramas.

Sobre o repertório

Primeiramente selecionamos o repertório musical a ser trabalhado. O musicograma foi especificamente desenvolvido para o ensino da música clássica ocidental, no entanto, nesta pesquisa, notamos que nenhum dos estudantes escutavam músicas de artistas locais/regionais.

Assim, com o intuito de fazer o estudante conhecer outros universos sonoros e musicais, ampliar o conhecimento musical e despertar o interesse por músicas de outras épocas, gêneros e estilos, escolhemos o grupo musical “Raízes Caboclas” para compor o repertório, pois as músicas são de artistas locais/regionais, são de fácil compreensão, têm repetições, são de curta duração e possibilitam explorar a música instrumental e vocal. A composição do grupo pode ser observada, por meio da figura 3, a seguir:

Figura 3: Integrantes do Grupo musical Raízes Caboclas.



Fonte: Disponível em: https://www.jcam.com.br/wp-content/uploads/2020/10/0311_GUIA1_raizes.jpg. Acesso em: 28 out. 2023.

Este grupo surgiu no início da década de 80, na cidade de Benjamin Constant, interior do estado do Amazonas. Fundado pelo professor, poeta e músico Celdo Braga¹⁰, o qual tinha a intenção de criar, por meio das músicas, “momentos propícios à reflexão acerca da realidade local e também atrair os jovens para o mundo das artes” (Cardoso, 2017, p. 18), utilizou-as como elemento de motivação para realizar um trabalho junto aos jovens daquela localidade. Inicialmente, o grupo foi composto por Celdo Braga, Júlio Lira, Osmar Oliveira e Raimundo Angulo (conhecido como Kafuringa).

¹⁰ Natural de Benjamin Constant- Amazonas, Celdo Braga é professor, poeta, músico e compositor, com formação em Letras pela PUC-RS. Dentre suas obras poéticas destacam-se os cds Canoa: música de pop poesia de proa, Chamando o Vento, Pássaros e Sonhos, Sarau na Floresta, além de 8 livros lançados, dentre estes Água e Farinha, Varal – sonhos ao sol e Estações. É membro da União Brasileira de Escritores e atualmente é líder e integrante do Grupo Imbaúba. Disponível em: <http://www.imbauba.art.br/ogrupoceldo.html>

Vale também ressaltar que a musicalidade do grupo foi influenciada por elementos da música espanhola, andina e africana decorrentes das culturas da Colômbia e Peru, países que fazem fronteira com Benjamin Constant, abarcando gêneros musicais diversos como a cúmbia, o merengue, a salsa e a música instrumental andina, bastante apreciados pela população local. Algumas músicas desse grupo tratam de temas como: mitos, lendas, peixes, pássaros e, principalmente, da figura do caboclo¹¹, que nos permitem refletir sobre desequilíbrio ambiental ocasionado por ele (Cardoso, 2017).

O nome do grupo surgiu a partir de um seriado nacional chamado “Raíces” que abordava a etnia negra no país, neste sentido “Raíces” reporta a cultura do Amazonas e “Caboclas” direciona-se a população amazonense. Até o ano de 2020, foram gravados 12 álbuns com mais de 130 músicas. Atualmente, o grupo é formado por seis músicos amazonenses: Osmar Oliveira pedagogo, compositor, cantor, percussionista; Raimundo Angulo, vocalista; Adalberto Holanda, toca violino e flauta doce, compositor e arranjador; Júlio Lira, percussionista; Eliberto Barroncas, formado em Educação Artística, artista plástico, poeta, compositor e percussionista; Otávio di Borba, pesquisador e percussionista.

O repertório selecionado foi composto por músicas curtas e/ou repetitivas e de fácil memorização. Nas palavras de Wuytack e Boal Palheiros (2009, p. 48) “recomendamos que os professores escolham fragmentos curtos (um a três minutos de duração) para facilitar a concentração das crianças na música”. As músicas escolhidas do repertório do Grupo Raíces Caboclas¹² foram:

1. “Cantos da Floresta (instrumental)”, com duração de 3:40 minutos, do álbum “Cantos da Floresta”, com data de lançamento em 1992, do compositor Celdo Braga¹³,

¹¹Segundo Cardoso (2017, p. 24) o caboclo pode ser definido como “típico homem da floresta e das margens dos rios, lagos e igarapés, conhecedor e defensor da Amazônia, evidenciando sua relação íntima com a natureza.” Teodoro da Silva citado por Costa Pereira (1975), menciona que caboclo deriva do tupi *caa-boc*, que significa “o que vem da floresta”.

¹²Criado em Benjamin Constant, cidade do interior do sudoeste do estado do Amazonas e inicialmente habitada por povos indígenas Ticuna, a cidade também fica localizada próximo ao Peru e à Colômbia, o que torna inevitável a influência destes povos nas canções deste grupo. Desta forma, Cardoso (2017, p. 12) ressalta que “essa proximidade com Peru e Colômbia e, sobretudo a influência caboclo-indígena, possibilitou ao Grupo criar um estilo e trilhar um caminho próprio dialogando com várias culturas”.

¹³Idealizador do Grupo Raíces Caboclas, natural de Benjamin Constant – Amazonas, inspirou-se nos grupos nativistas do Rio Grande do Sul dos quais ele participou de alguns festivais. Músico violinista, compositor, toca também flauta doce, apitos silvestres e vocaliza (Araújo, 2015). Sua saída do Grupo Raíces Caboclas foi em 2007 e hoje integra o Grupo Imbaúba.

Osmar Oliveira¹⁴ e Raimundo Angulo¹⁵. esta música mostra a diversidade dos sons da floresta que tem o objetivo de mostrar as raízes profundas incaica manifesta nas músicas ritualísticas dos povos tradicionais ticuna e tucano (Araújo, 2015). Ademais, leva o ouvinte a transcender e experimentar diversas sensações que projetem imagens da Amazônia na sua mente, como se estivesse dentro da floresta. Estão presentes nesta música o violão, flauta doce, apitos silvestres, ocarina, cupim-uba, pau-de-ariã, aruré-é, piau-ticado, contrabaixo e bateria. Arranjado pelo próprio grupo, esta música é introduzida com o violão, vocais, o cupim-uba e demais instrumentos entram e a flauta doce faz a melodia e diversos efeitos sonoros (Cardoso, 2017).

2. “Amazonas Moreno”, com duração de 3:12 minutos, do álbum “Canto da Floresta”, com data de lançamento em 1992, dos compositores Osmar Oliveira e Celdo Braga. Nesta música, percebemos a figura do caboclo, resultante da miscigenação dos povos que fizeram parte da formação sócio-histórica do Amazonas. As belezas presentes na natureza da região Amazônica, como o caudaloso rio que se assemelha ao mar em volume de água, são vistas como sagrado pelos povos que dele sobrevive. Juntamente com a floresta, equilibra-se e nos traz uma mensagem contemplativa ao transformar-se pela ação do caboclo. Violão, triângulo, contrabaixo elétrico, bateria e vozes compõem esta música no gênero musical baião (Cardoso, 2017).

3. “Porto de Lenha”. com duração de 4:01 minutos, do álbum “Rebojo”, com data de lançamento em 1999, letra de Aldísio Filgueiras¹⁶ e composição e interpretação de Torrinho¹⁷. Nesta música o compositor faz uma crítica, pois os ingleses do final do século XIX, período da borracha, foram os responsáveis por quase toda a construção do centro histórico de Manaus e também seu porto flutuante que. apesar da influência e presença inglesa, índio e caboclo jamais terão “cara sardenta e olhos azuis”. Muitos turistas aportavam em seus cruzeiros na capital para comprar miudezas importadas no porto de

¹⁴ Natural de Benjamin Constant – Amazonas, desde muito cedo mostrou aptidão musical como vocalista e percussionista. É compositor e também toca flauta doce (Araújo, 2015).

¹⁵ Natural de Benjamin Constant – Amazonas, desde a tenra idade mostrou talento musical participando de festivais de seu município. É vocalista, violinista e arranjador (Araújo, 2015).

¹⁶ Poeta, jornalista e compositor (Cardoso, 2017).

¹⁷ José Evangelista Torres Filho, também chamado de Zeca Torres, nasceu em Belo Horizonte, passou a infância no Rio de Janeiro e no final dos anos 60 radicou-se em Manaus, onde vive até hoje. Começou a compor no início dos anos 70, quando participou de vários festivais (REVISTA ISTOE, 2020, p. 1). Disponível em: <https://istoe.com.br/encontros-cantos-da-amazonia-reune-artistas-do-norte-em-live/>. Acesso em: 10 mai. 2023. É jornalista, publicitário e compositor.

Manaus. Também é considerado um “hino informal” de Manaus (Torrinho em entrevista à Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2021).

4. “Toada Amazônica (instrumental)”, com duração de 3:00 minutos, álbum “Rebojo”, com data de lançamento em 1999 e composição de Rubens Bindá¹⁸. Nesta música, percebemos a influência do Peru e da Colômbia, países aos quais Benjamim Constant faz fronteira. Com o intuito de homenagear estes países, o foco era misturar o ritmo cúmbia com a toada dos bois de Parintins, no entanto, não foi introduzido os instrumentos das toadas dos bumbás restando apenas o ritmo da cúmbia. Tambor, conga, chocalho, iacá, huiro, contrabaixo, violão, quatro venezuelano e violão de 12 cordas são utilizados na música (Cardoso, 2017).

Ao inserir um novo repertório é comum encontrar estudantes que não sejam simpatizantes num primeiro momento. No entanto, isso não pode tornar-se um obstáculo para que o professor insira músicas que os estudantes não estejam habituados a ouvir. Diante disso, não devemos permitir que a criança faça somente o que ela tem interesse, porém devemos oportunizar para que ela possa viver a música de forma completa e ativa, participando da música em sua totalidade (Wuytack; Boal Palheiros, 1995).

Vale destacar que Wuytack e Boal Palheiros (2009) sugerem atividades complementares na audição das músicas como, por exemplo, realizar trabalhos de pesquisa sobre a vida e obra do artista, visualizar cenas e observar o tema da música em pinturas contemporâneas, o que poderá ser bastante útil para ampliar o nível de conhecimento e compreensão da obra musical, além da atenção e motivação do estudante. Perante o exposto, essas atividades podem auxiliar na criação de um espaço de pesquisa, levar o estudante a perceber-se em seu contexto sociocultural, desenvolver o pensamento histórico e construir habilidades de interpretação, comparação e produção de maneira crítica (Nunes *et.al.*, 2016).

Diante deste repertório o foco será a escuta ativa e análise dos elementos constitutivos da música (altura, duração, timbre, intensidade e ritmo), na qual as percepções sonora e visual serão trabalhadas por meio do musicograma pelo qual os estudantes terão a oportunidade de aprender de forma lúdica e imaginativa.

Sobre o musicograma

¹⁸ Músico, arranjador e compositor (Cardoso, 2017).

A proposta metodológica utilizou como referencial teórico a escuta musical ativa do pedagogo musical Jos Wuytack por meio do musicograma. Ele foi elaborado a partir do que menciona Sanchez Parra (2022) sobre os passos para a elaboração do musicograma: 1. escolher a música a ser trabalhada; 2. fazer a seleção dos elementos/qualidades da música a serem analisadas, como forma, ritmo, dinâmica, timbres, dentre outros; 3. analisar a peça e o desenho da interação; 4. desenhar imagens específicas e 5. editar a didática de roteiros.

Na aplicação das atividades, para que ocorra a audição musical ativa com o musicograma, deve-se seguir duas fases: a primeira consiste em introduzir a música estudada, na qual as crianças aprendem os materiais musicais por diversas formas interpretativas, como cantar e tocar, por exemplo. A segunda consiste na criança ouvir a música utilizando o musicograma como apoio, sendo-lhe solicitada uma atividade concreta conforme a idade e nível musical.

Sobre a aplicação

As aplicações aconteceram em 10 (dez) encontros, uma vez na semana, com duração de 1 hora, entre os meses de julho a setembro de 2023. Por se tratar da metodologia *quasi-experimental* do tipo pré-teste e pós-teste, os testes avaliativos foram realizados na primeira e última aula.

Na fase pré-teste, os estudantes fizeram um teste avaliativo com cinco questões objetivas que contemplaram os elementos constitutivos da música: altura, duração, intensidade, timbre e ritmo. Posteriormente, realizaram um questionário com perguntas abertas e fechadas para verificar os hábitos de escuta dos estudantes. Abaixo, seguem as questões do teste avaliativo aplicado na fase pré-teste:

1. Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação à altura dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Agudo – grave – agudo
- b) Agudo – agudo- grave
- c) Grave – agudo – agudo
- d) Agudo- grave-grave

2. Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação a duração dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Curto – curto – longo
- b) Longo – curto – curto
- c) Longo – longo-curto
- d) Curto – longo-curto

3. Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação a intensidade dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Forte-forte-fraco
- b) Fraco-forte-fraco
- c) Fraco-forte-forte
- d) Forte-fraco-fraco

4. Escute os sons com atenção. Em relação ao timbre (fonte sonora) dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Violão
- b) Tambor
- c) Flauta
- d) Bateria

5. Escute o ritmo com atenção. Qual a melhor alternativa que apresenta esse ritmo¹⁹?

- a) Ta - ta - ta - ta
- b) Ta- ti ti - ti ti - ta
- c) Ta - ti ti - ta - ta
- d) Ti ti – ta - ta – ti ti

Em seguida, destacamos o questionário aplicado no pré-teste:

¹⁹ Sílabas utilizadas tipicamente no método de Zoltán Kodály para representar os ritmos. Disponível em: <https://www.soundpiper.com/elements/rhythm.htm>. Acesso em: 11 jul. 2023. Zoltán Kodály foi um compositor húngaro, educador e etnomusicólogo. Sua filosofia de educação musical levou a um sistema sequencial de ensino de música. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20070630002336/http://www.public.asu.edu/~jwang2/portfolio/methods/kodaly/kodaly.html>. Acesso em: 11 jul. 2023.

1. Você gosta de ouvir música? () SIM () NÃO

2. Que tipo de música você mais ouve?

Reggae ()

Rap ()

Funk ()

Pop ()

Forró ()

Samba ()

Sertaneja () Outro:

3. Você costuma ouvir com mais frequência músicas de artistas:

Internacionais/ estrangeiros ()

Nacionais/ brasileiros ()

Regionais/locais ()

4. O que faz você querer escutar música?

Letra () Prazer ()

Divertimento () Emoção ()

Batida () Outro: _____

5. Quantas horas mais ou menos você ouve música por dia?

Menos de 1 hora ()

Entre 2 e 3 horas () Entre 1 e 2 horas ()

Mais de 3 horas () Outro: _____

6. Em que locais você ouve música?

Casa () Igreja () Escola () Outro: _____

7. Você ouve música para?

Estudar () Dormir ()

Passar tempo () Aprender ()

Relaxar () Dançar () Outro: _____

8. Você sabe o que é altura na música?

() SIM _____ () NÃO

9. Você sabe o que é intensidade na música?

() SIM _____ () NÃO

10. Você sabe o que é timbre na música?

() SIM _____ () NÃO

11. Você sabe o que é duração na música?

() SIM _____ () NÃO

12. Você sabe o que é ritmo de uma música?

() SIM _____ () NÃO

Na fase da manipulação experimental sem musicograma, os estudantes escutaram a música, no mínimo, três vezes, e foram questionados quanto às suas percepções sobre ela. Apresentamos o contexto da obra, os compositores, uma introdução dos elementos da música e atividades auxiliares na compreensão destes conceitos. Ao final de cada encontro, os estudantes fizeram testes para verificar a concentração e a atenção na escuta das músicas. Essa fase durou quatro encontros.

Na fase da manipulação experimental com musicograma, os estudantes escutaram a música, no mínimo, três vezes, e foram questionados quanto às suas percepções sobre ela. Wuytack (1971) ressalta a relevância de escutar, no mínimo três vezes, a obra ou fragmento musical. Apresentamos o contexto da obra, os compositores, uma introdução dos elementos da música e apresentação das indicações e do musicograma. Em seguida, os estudantes executavam o musicograma juntamente com as instruções dadas pela professora e seguiam a pulsação com batidas no instrumento, percussão corporal ou vozes. Ao final de cada encontro os estudantes fizeram testes para verificar a concentração e a atenção na escuta das músicas. Essa fase durou quatro encontros.

Na fase pós-teste, os estudantes fizeram um teste avaliativo com cinco questões objetivas contemplando os elementos constitutivos da música: altura, duração, intensidade, timbre e ritmo. Abaixo segue as questões do teste avaliativo pós-teste:

1. Em relação à altura dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Agudo – grave – agudo
- b) Agudo – agudo- grave
- c) Grave – agudo – agudo
- d) Agudo- grave-grave

2. Em relação à duração dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Curto – curto – longo
- b) Longo – curto – curto
- c) Longo – longo-curto
- d) Curto – longo-curto

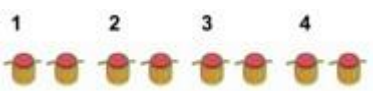
3. Em relação à intensidade dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Forte-forte-fraco
- b) Fraco-forte-fraco
- c) Fraco-forte-forte
- d) Forte-fraco-fraco

4. Em relação ao timbre (fonte sonora) dos sons marque a melhor alternativa:

- a) Violão, tambor e flauta
- b) Tambor, flauta e ukulelê
- c) Flauta, triângulo e bateria
- d) Bateria, flauta e violino

5. Qual a melhor alternativa que representa esse ritmo?

- a) 
- b) 
- c) 
- d) 

O pós-teste teve como objetivo avaliar: 1. Se os estudantes tiveram mais atenção e concentração na escuta utilizando o musicograma; 2. Se compreenderam as estruturas presentes na música como altura, duração, timbre, intensidade e ritmo; 3. Se conseguiram interpretar um musicograma, acompanhando a pulsação correta e 4. Se conseguiram criar o seu próprio musicograma. Após isso, comparamos os testes avaliativos pré-teste e pós-teste e colhemos os resultados a partir dos acertos das questões.

A coleta de dados se deu por testes, questionários, relatórios de observação e anotações no diário de campo, além dos registros audiovisuais, como fotos e vídeos, para melhor sistematização dos dados e posterior análise de resultados. Ao final, os testes foram comparados para verificar se houve mudança na compreensão dos estudantes. A pesquisa seguiu o seguinte cronograma, que será mais detalhado a seguir:

Encontro 1: Aplicação do pré-teste

Encontro 2: Aplicação da manipulação experimental sem musicograma

Encontro 3: Aplicação da manipulação experimental sem musicograma

Encontro 4: Aplicação da manipulação experimental sem musicograma

Encontro 5: Aplicação da manipulação experimental sem musicograma

Encontro 6: Aplicação da manipulação experimental com musicograma

Encontro 7: Aplicação da manipulação experimental com musicograma

Encontro 8: Aplicação da manipulação experimental com musicograma

Encontro 9: Aplicação da manipulação experimental com musicograma

Encontro 10: Aplicação do pós-teste

3 RESULTADOS

Aplicação da proposta

Aplicação 1

1 Pré-teste

O primeiro passo para avaliar o estudante foi a aplicação do pré-teste, que mediu o estado inicial do conhecimento dos participantes quanto aos elementos constitutivos da música. Para isso, elaboramos um questionário de 5 questões, cada uma delas contemplando cada conceito. Utilizamos flauta doce soprano, tambor, dispositivo móvel e caixa de som para auxiliar na escuta das melodias do pré-teste.

Dos 19 participantes, 12 acertaram as questões sobre altura do som e 7 erraram; 16 acertaram as questões sobre duração e 3 erraram; 15 acertaram as questões sobre intensidade e 4 erraram.; 13 participantes acertaram quanto ao timbre e 6 erraram e 10 acertaram a questão sobre ritmo e 9 erraram. Conclui-se desta forma que o conceito mais conhecido por parte dos estudantes foi o de duração e timbre, logo o que tiveram mais dificuldades foram o ritmo, a altura e a intensidade.

Realizamos, também, um questionário com perguntas pessoais para verificar os hábitos de escuta dos participantes. Segue abaixo a foto 1 do questionário:

Fotografia 1: Teste pré-teste sem musicograma

The image shows two pages of a pre-test questionnaire. The left page contains questions 1, 2, and 3, and the right page contains questions 4 and 5. Each question has four multiple-choice options. Handwritten marks indicate the selected answers: a plus sign for question 1 (option d), a checkmark for question 2 (option b), a checkmark for question 3 (option d), a checkmark for question 4 (option b), and a plus sign for question 5 (option b).

Page 1 (Left):

- Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação a **altura** dos sons marque a melhor alternativa:
 - a) Agudo – grave – agudo
 - b) Agudo – agudo- grave
 - ☒ c) Grave – agudo – agudo
 - d) Agudo- grave-grave
- Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação a **duração** dos sons marque a melhor alternativa:
 - ☒ a) Curto – curto – longo
 - b) Longo – curto – curto
 - c) Longo – longo-curto
 - d) Curto – longo-curto
- Escute a melodia tocada pela professora com atenção. Em relação a **intensidade** dos sons marque a melhor alternativa:
 - a) Forte-forte-fraco
 - b) Fraco-forte-fraco
 - c) Fraco-forte-forte
 - ☒ d) Forte-fraco-fraco

Page 2 (Right):

- Escute os sons com atenção. Em relação ao **timbre (fonte sonora)** dos sons marque a melhor alternativa:
 - ☒ a) Violão
 - b) Tambor
 - c) Flauta
 - d) Bateria
- Escute o **ritmo** com atenção. Qual a melhor alternativa que representa esse ritmo?
 - a) Ta – ta – ta – ta
 - b) Ta – ti ti – ti ti – ta
 - ☒ c) Ta – ti ti – ta – ta
 - d) Ti ti – ta – ta – ti ti

Fonte: Arquivo da autora (2023)

4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O questionário constou de 12 (doze) perguntas mescladas em múltipla escolha, dicotômicas e abertas. O número de estudantes que responderam foi no total de 19 (dezenove).

Dos 19 estudantes que realizaram o questionário todos responderam “sim” ao gostar de ouvir música. Quanto ao tipo de música ouvida 11 destacaram o “funk”, em seguida 9 “rap”, posteriormente 6 para o “pop”, 4 “forró”, 4 “sertanejo” e apenas 1 respondeu “samba”. Um participante destacou ouvir gênero “gospel” e outro citou “eletrônico”.

Quanto ao tipo de artistas que os estudantes costumam escutar com frequência, 11 responderam “nacionais/brasileiros”, 8 “internacionais/estrangeiros” e nenhum respondeu “regionais/locais”. Quanto ao que motiva o estudante a escutar música ou o faz “querer escutar”, em ordem, 13 preferem a “batida”, 9 “emoção”, 8 “divertimento”, 6 “prazer” e 5 “letra da música”.

Quanto ao tempo que o estudante passa escutando música, 8 responderam passar “entre 2 e 3 horas”, 4 responderam “entre 1 ou 2 horas”, 4 “mais de 3 horas” e 3 “menos de 1 hora”.

Dos participantes, 13 escutam música em “casa”, 8 citaram ouvir na “escola”, 5 em “carro”, 3 na “igreja”, 3 no “*shopping*” e 1 em “aniversário”.

Dos participantes 17 escutam música para “relaxar” ou “desestressar”, 10 para “dançar”, 10 “organizar a casa”, 9 “passar tempo”, 7 “aprender” alguma letra específica ou na aprendizagem das notas para tocar um instrumento, 6 para “estudar” e, por último, 5 para “dormir”.

Quanto aos elementos musicais, conseguem reconhece-los, porém, não associam aos termos conceituais. Sobre a altura do som, 15 estudantes disseram “não conhecer”, e 4 disseram conhecer, porém, durante as atividades práticas elaboradas em sala de aula conseguem reconhecer bem quando uma nota é aguda ou grave, no entanto quando se usa o conceito “altura” eles parecem não associar.

Quanto à intensidade, todos os 19 dizem não conhecer, no entanto, eles sabem reconhecer quando as notas são mais fracas ou fortes na música, mas não associam ao conceito de intensidade. Quanto ao timbre, 16 alunos afirmam não conhecer. Nas atividades de reconhecer a fonte sonora dos instrumentos musicais e diferentes vozes,

eles conseguem identificar, todavia não associam o conceito de timbre à fonte sonora. Apenas 3 estudantes disseram conhecer e relacionaram ao tipo da voz da pessoa.

Quanto ao ritmo, 14 estudantes afirmaram não conhecer, mas, 5 disseram conhecer e relacionaram às batidas da música. Nas atividades rítmicas, sabem executar os ritmos, porém não associam a organização dos sons ao conceito de “ritmo”.

Aplicação 2

Conteúdos trabalhados:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: altura e duração

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014)²⁰

Repertório:

Cantos da Floresta – Raízes Caboclas: Celdo Braga, Osmar Oliveira e Raimundo Angulo.

Metodologia

Organizamos a sala com projetor multimídia, computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão. Neste momento, explicamos os objetivos e as atividades a serem realizadas por meio de uma roda de conversa.

Em seguida, demos as instruções para que, no momento da escuta, os estudantes mantivessem o máximo de atenção na música e percebessem alguns pontos, como repetições, instrumentos musicais, andamento da música, que tipo de emoções e

²⁰ Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (Brasil, 2017, p.203).

sensações despertaram, se conseguiram perceber notas longas, curtas, agudas e graves, fortes e fracas, e se gostaram ou não.

A primeira escuta aconteceu sem nenhuma interrupção. Percebemos alguns participantes dispersos, conversas paralelas, acompanhamentos dos ritmos com batidas de pés e mãos, movimentos laterais de balanço com o corpo e acompanhamentos vocais. Ao término da primeira escuta, os estudantes responderam aos questionamentos acima citados.

Fizemos a segunda escuta. A partir do término da segunda escuta apresentamos o contexto da música “Cantos da Floresta” e do Grupo Raízes Caboclas por intermédio de um breve vídeo²¹ e algumas informações sobre os instrumentos musicais tocados pelo grupo.

Antes da terceira escuta explicamos o conceito de altura do som e que, a partir daquela escuta, os estudantes percebessem a altura das notas na música, os sons graves e agudos. Para isso, utilizamos a flauta doce e o teclado digital para tocar os sons graves e agudos. Pedimos para que nos sons agudos os estudantes ficassem de pé e nos sons graves ficassem abaixados. Após, explicamos sobre a duração do som e pedimos que, nas notas longas e curtas, os estudantes expressassem suas respostas por meio de movimentos corporais, braços abertos para as notas longas e pulos para notas curtas.

Fizemos a terceira escuta. Posteriormente, propomos aos estudantes elaborarem imagens relacionadas à música apresentada, que podiam ser por meio de desenhos, formas, linhas que remetessem aos elementos constitutivos da música de acordo com a percepção deles. Para isso, utilizaram canetas coloridas, lápis de cor e folha A4. Ao final, fizeram um teste para verificar a atenção e percepção da escuta desta música.

Descrição do teste 1 (sem musicograma)

Neste primeiro momento, quanto a escuta do repertório, inicialmente verificamos um certo estranhamento por parte dos estudantes, no entanto, com as explicações sobre o grupo musical e o contexto da obra, mostraram-se mais receptivos ao que não estavam habituados a ouvir.

Após a escuta da primeira música, “Cantos da Floresta”, do total de 19 estudantes, 15 afirmaram gostar de ouvir a música e apenas 4 não gostaram. 6 acertaram o nome da

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cK2LaOherJk&list=PPSV>. Acesso em: 20 mai. 2023.

música, 13 erraram. Isso explica a falta de atenção e concentração dos estudantes no momento da explicação expositiva sobre a música. 10 estudantes acertaram o nome do grupo que compôs a obra musical e 9 erraram.

Sobre a música ser vocal ou instrumental, 9 estudantes responderam que a música era instrumental, 5 responderam que era tanto instrumental como vocal, 5 não responderam e apenas 1 afirmou que a obra foi vocal. Os instrumentos musicais identificados pelos estudantes foram a flauta, seguido do violão, tambor, bateria, contrabaixo e apito. As emoções transmitidas por esta música, segundo os estudantes, em sua maioria são relaxamento, suspense, mistério e tensão, seguido de medo e, por último, alegria.

Como anteriormente citado, os estudantes conseguiram perceber a duração das notas, 16 estudantes disseram que perceberam as longas e curtas e apenas 3 disseram não perceber. Os 19 estudantes disseram perceber as notas agudas e graves. 16 estudantes disseram perceber as notas fortes e fracas e apenas 3 responderam não perceber. 14 estudantes perceberam a música como sendo lenta, 4 não responderam e 1 respondeu que a música possui partes lentas e rápidas.

Dessa maneira, concluímos que os participantes se mostraram receptivos quanto às atividades e à música apresentada. Na escuta em que tiveram que relacionar os sons às imagens, eles mantiveram um nível de atenção maior, pois tiveram que ficar mais atentos para perceber os elementos da música. Os resultados dos desenhos elaborados pelos estudantes podem ser observados abaixo:

Fotografia 2: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



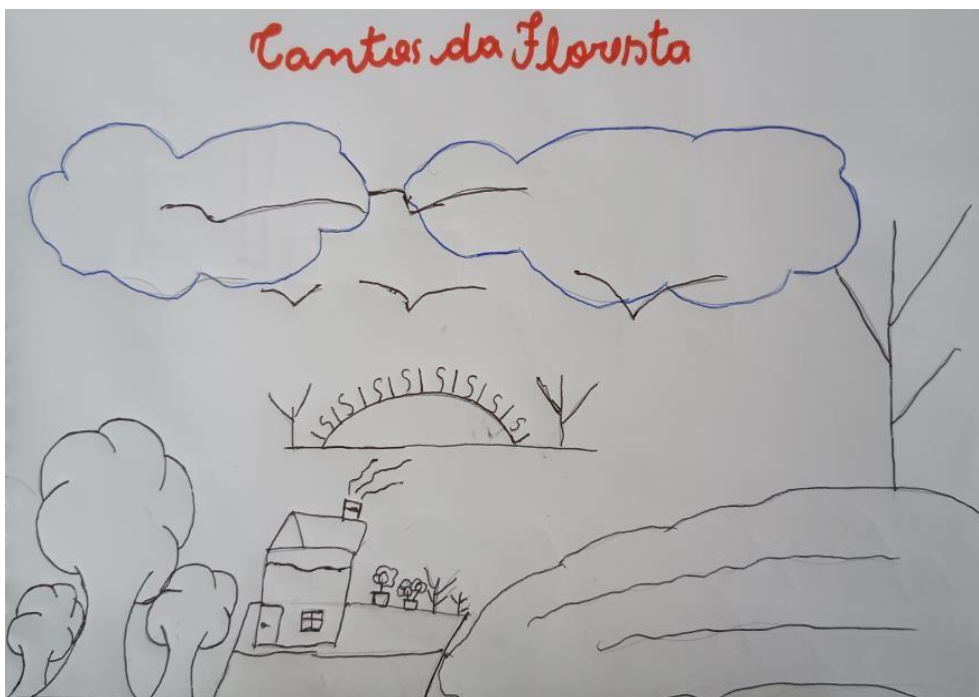
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 3: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



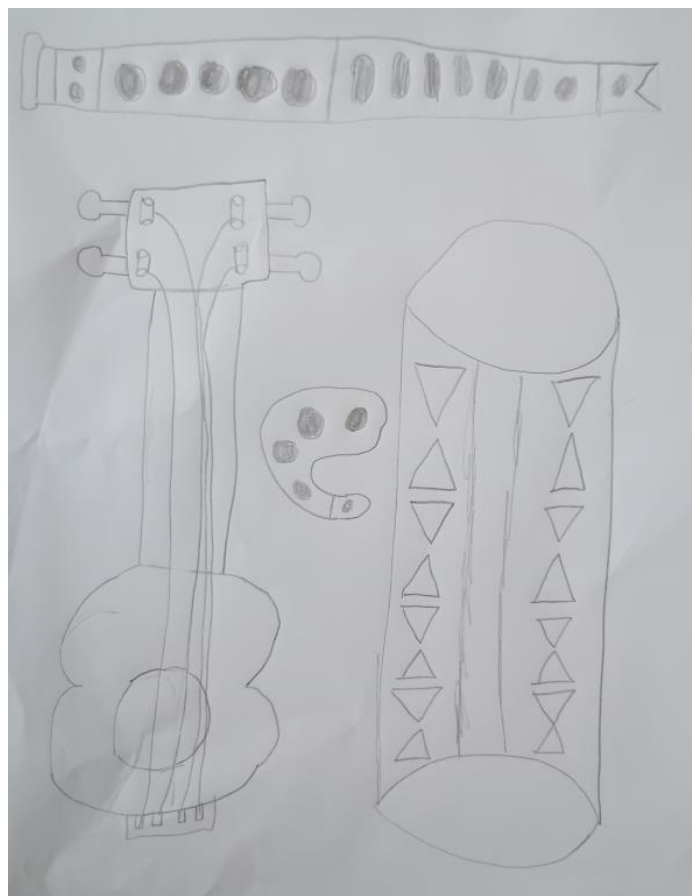
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 4: Desenho elaborado pela estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 5: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 6: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 7: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 8: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 9: Desenho elaborado pelo estudante sobre a música “Cantos na Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Aplicação 3

Conteúdo:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: intensidade

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Objetivo: de acordo com a BNCC

(EF15AR014);

Repertório: Toada Amazônica – Raízes Caboclas: Rubéns Bindá

Metodologia

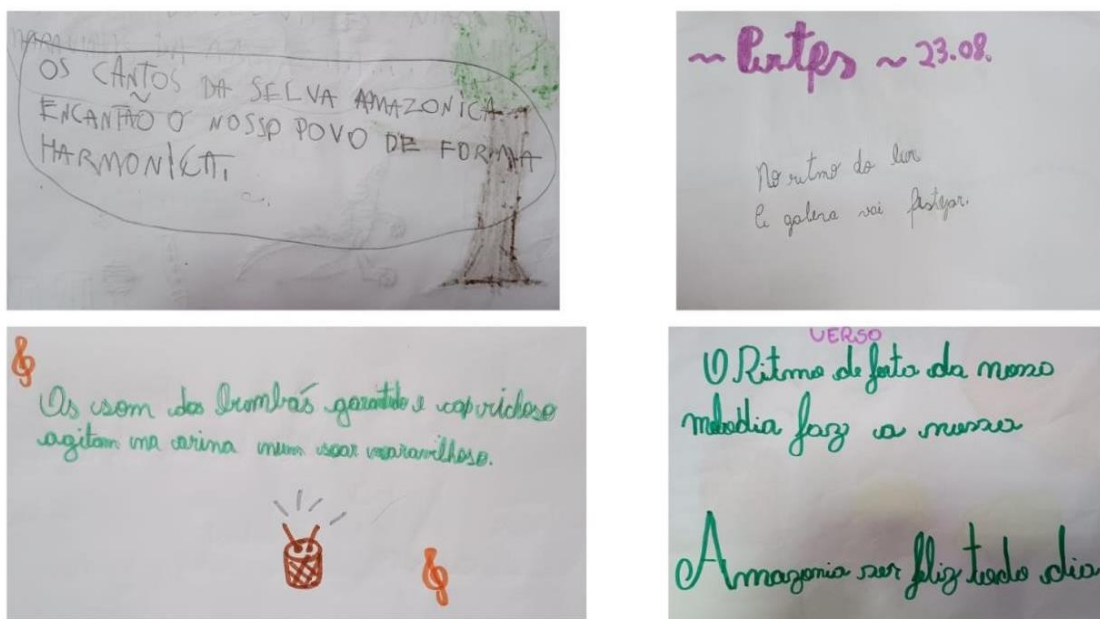
Organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

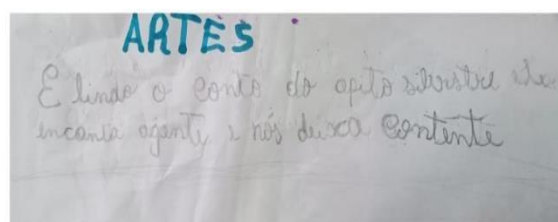
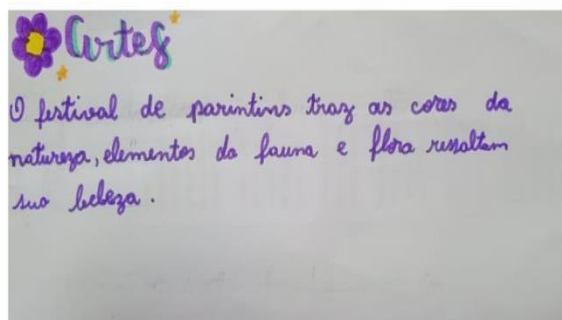
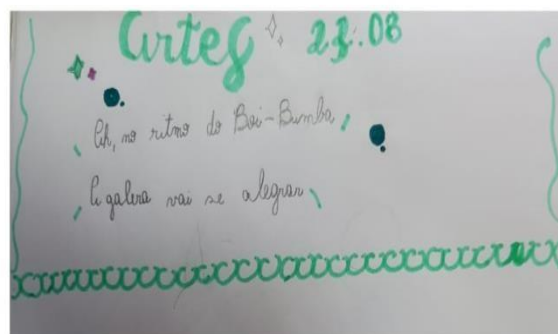
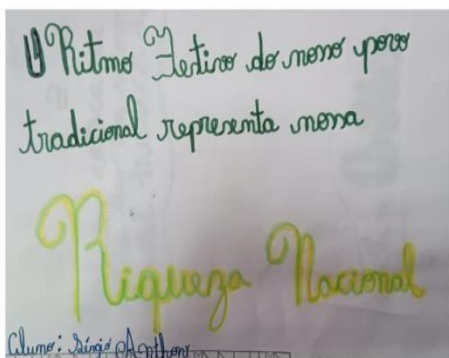
O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar a intensidade dos sons trabalhados na música. Para iniciar a atividade, fizemos uma breve explicação expositiva sobre a intensidade do som e, em seguida, uma atividade prática para demonstrar a intensidade forte e fraca, tocando-se diversos ritmos no tambor.

Esta atividade consistiu em diversos ritmos com intensidades diferentes. Com todos de pé, ao ouvirem os sons fortes, os estudantes batiam os pés com força no chão e, nos tempos fracos, faziam estalos com os dedos.

Realizamos a primeira escuta, sem interrupção e, assim que o estudante percebesse os sons fortes e fracos presentes na música, deveriam fazer os gestos anteriormente trabalhados. Fizemos a segunda escuta. Na segunda escuta, apresentamos o contexto da música e uma breve biografia do compositor Rubéns Bindá. Realizamos a terceira escuta. Na terceira escuta cada estudante fez um verso para a composição de uma poesia relacionada a música “Toada Amazônica”. Deste modo, sugerimos aos estudantes algumas palavras para auxiliar na criação dos versos, dentre estas estão: som, soar, canto, ritmo, Amazônia, melodia, dança, folclore, caboclo, boi-bumbá, Parintins, Garantido, Caprichoso, povo tradicional, percussão, sonoridade, tambor, pau de chuva, flauta, música, natureza, rios, floresta, cores, magia, tradição, fauna, flora. Ao final, cada estudante criou um verso como mostra a foto 10.

Fotografia 10: Versos criados pelos estudantes para a música “Toada Amazônica”.





Fonte: Arquivo da autora (2023)

Ao final, os versos criados destacaram-se em:

O ritmo festivo do nosso povo tradicional representa nossa riqueza nacional

Ah, o ritmo do Boi- Bumbá,

A galera vai se alegrar

O som dos bumbás Garantido e Caprichoso, agitam na arena num soar maravilhoso

O festival de Parintins traz as cores da natureza,

Elementos da fauna e flora ressaltam sua beleza

No ritmo do luar

A galera vai festejar

Os cantos da selva Amazônica

Encanta nosso povo de forma harmônica

É lindo o canto do apito silvestre encanta a gente

E nos deixa contente

No ritmo da festa da nossa melodia,

Faz a nossa Amazônia ser feliz todo dia.

Descrição do teste 2 (sem musicograma)

Do total de 20 participantes, todos gostaram da música. 10 acertaram o nome da música e 10 erraram. 11 acertaram o nome do compositor e 9 erraram. 19 estudantes afirmaram que a música é instrumental e apenas 1 não respondeu. Quanto aos instrumentos musicais percebidos pelos estudantes, 13 afirmaram ter escutado “violão”, 8 “tambor” e 1 “chocalho”.

As emoções transmitidas pela música foram em sua maioria positivas, 18 estudantes associaram à “alegria” e “felicidade”, 1 “paz” e 1 participante respondeu que “não sabia”. 19 estudantes perceberam repetições na música e apenas 1 afirmou que não houve repetições.

Quanto à percepção da duração das notas, todos os 20 afirmaram perceber as notas longas e curtas, 16 estudantes perceberam as notas graves e agudas e 4 não perceberam. 16 perceberam as notas fortes e fracas e 4 não perceberam. 11 participantes afirmaram que a música foi “rápida” e 9 afirmaram que foi “lenta”.

Aplicação 4

Conteúdos trabalhados:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: Ritmo

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Pulsção musical

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014); (EF15AR15)²²;

Repertório: Amazonas Moreno - Raízes Caboclas: Osmar Oliveira e Celdo Braga

Letra:

Amazonas moreno

Tuas águas sagradas

São lindas estradas

²² Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (Brasil, 2017, p.203).

São contos de fadas Ó meu doce rio

A canoa que passa

O voo da garça

As gaivotas cantando

Em ti vão deixando O gosto de amar

É o caboclo sonhando

Que entoa remando O seu triste penar

Neste poema de bolhas

Que ressoa nas folhas

Da linda floresta

Do meu rio mar

É o caboclo sonhando

Que entoa remando O seu triste penar

Neste caudal tão bonito

Que é o desejo infinito

De plantar meu grito

Nas ondas do mar

Metodologia

Organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

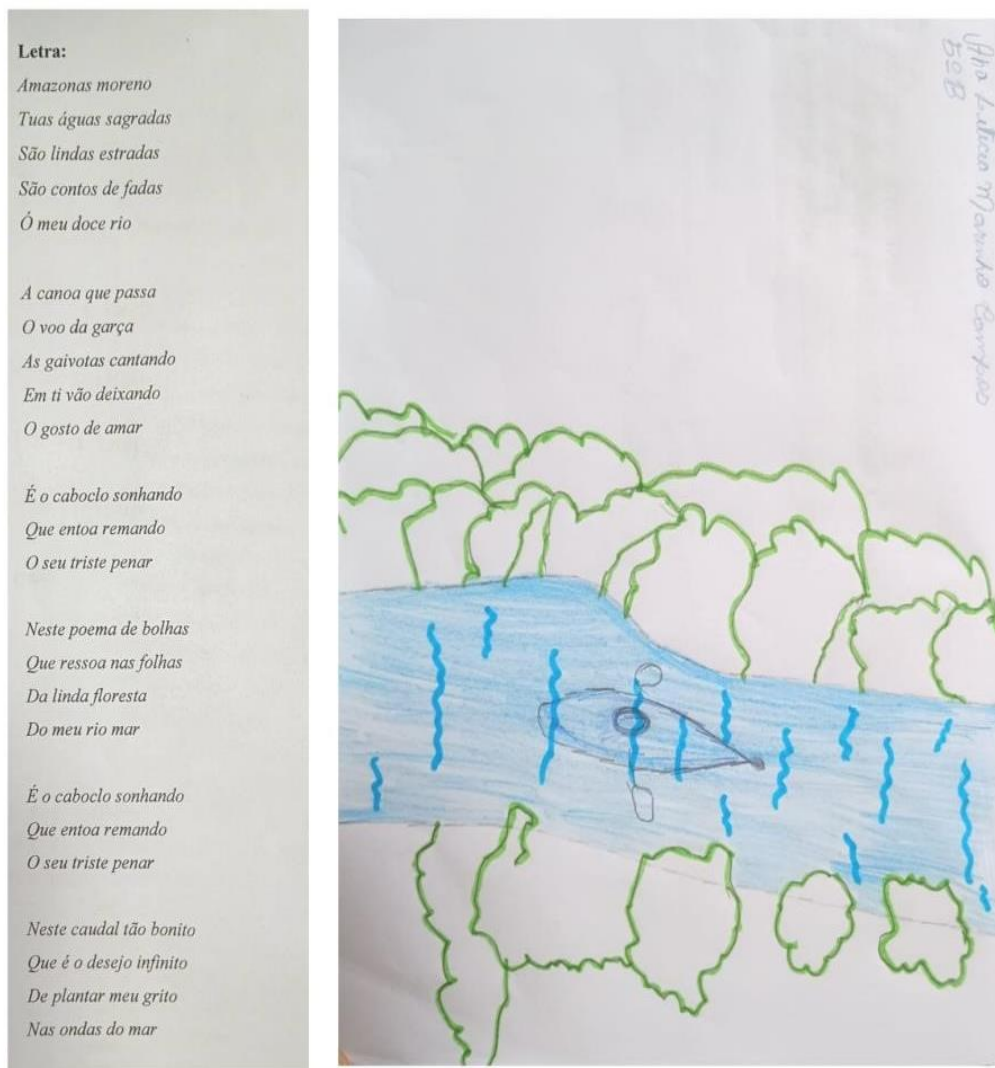
O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar o ritmo apresentado na música. Para iniciar a atividade, fizemos uma breve explicação sobre o ritmo através da percussão corporal. Por meio da imitação e ostinatos, executamos células rítmicas variando entre mínima, semínima e colcheia, o uso de palmas, estalos e batida nas coxas.

Logo após, realizamos a primeira escuta sem interrupção para que os estudantes pudessem ter uma impressão geral da música e focassem no ritmo. Na segunda escuta,

apresentamos a obra juntamente com o contexto histórico por meio da análise da letra e dos significados de palavras como “caboclo”, “caudal” e “penar”. Abordamos também a biografia de Celdo Braga e Osmar Oliveira.

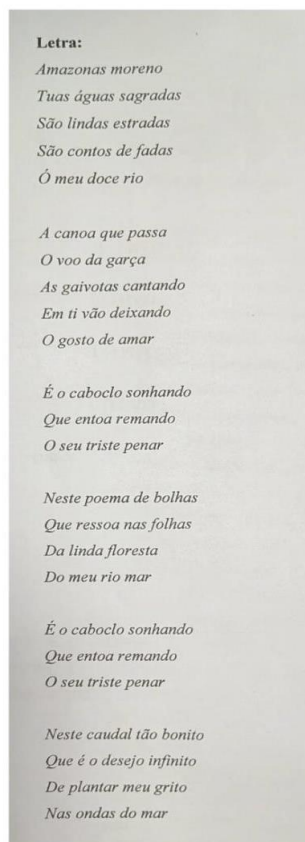
Na terceira escuta, os estudantes fizeram uma ilustração relacionada à letra da música como mostram as fotos abaixo:

Fotografia 11: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”.

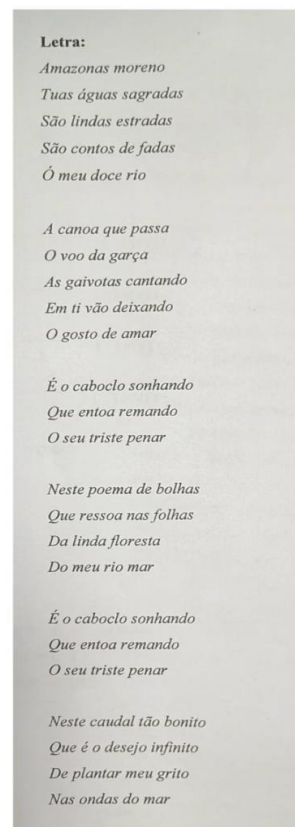


Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 12: Ilustração criada por estudante da música
“Amazonas Moreno”

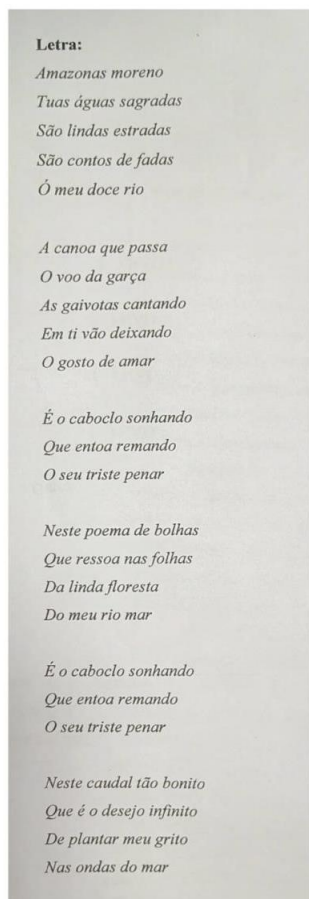


Fotografia 13: Ilustração criada por estudante da música
“Amazonas Moreno”.

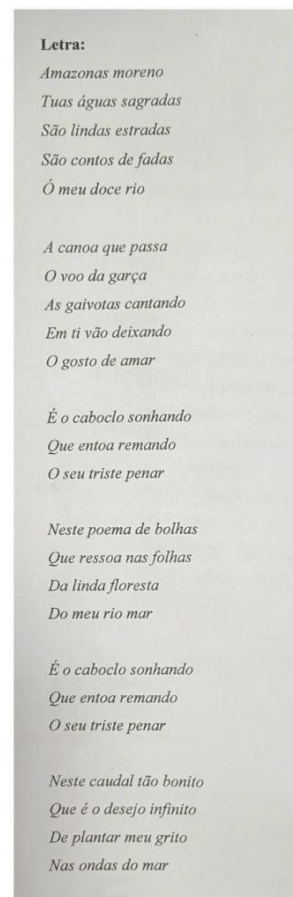


Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 14: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”.

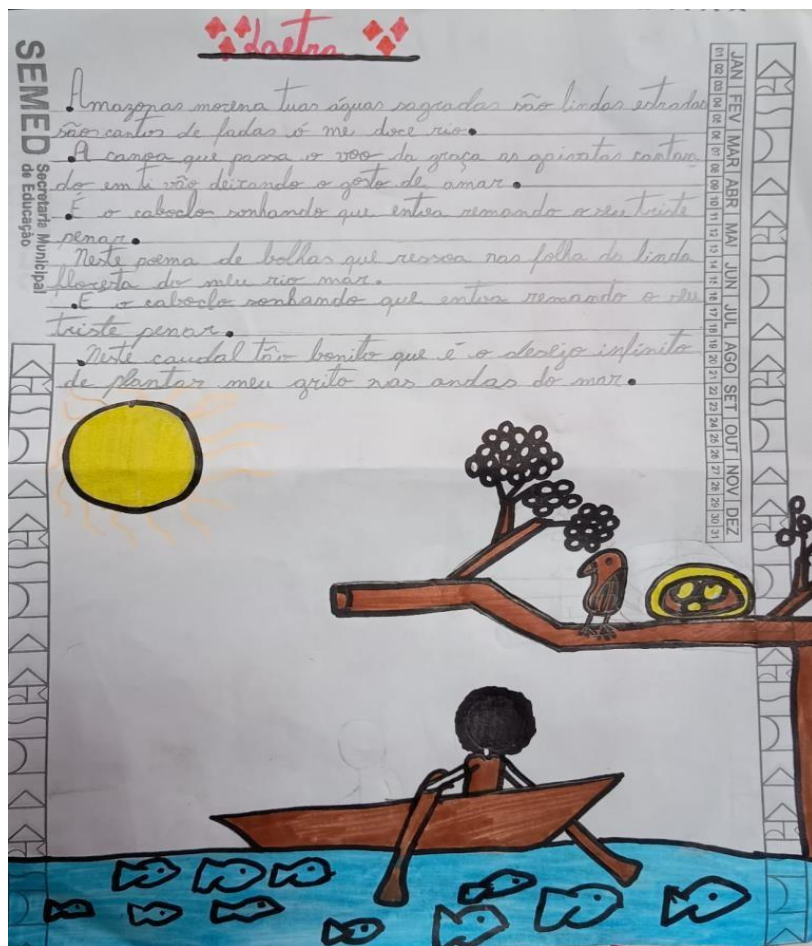


Fotografia 15: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 16: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”.



Fotografia 17: Ilustração criada por estudante da música “Amazonas Moreno”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Descrição do teste 3 (sem musicograma)

Dos 20 participantes, 18 gostaram da música e 2 não gostaram. 14 acertaram o nome da música e 6 erraram, 13 acertaram o nome do compositor pelo menos ao citarem um deles, 7 afirmaram “não saber” ou “não lembrar”. 9 estudantes afirmaram a música como “vocal”, 4 estudantes responderam como “vocal e instrumental” e 7 responderam “não saber” ou “não lembrar”.

Quanto aos instrumentos musicais percebidos pelos estudantes, 11 afirmaram ter escutado o “violão”, 5 “tambor”, 2 “bateria”, 2 “flauta doce”, 1 “triângulo” e 1 “arure-é”. Das emoções transmitidas pela música, 6 estudantes associaram à “alegria”, 3 “paz”, 2 “relaxamento”, 2 “tristeza”, e 7 participantes responderam “não saber”. 16 estudantes perceberam repetições na música e 4 afirmaram que “não houve repetições”.

Do total de 20 participantes, quanto à percepção da duração das notas, 11 afirmaram perceber as notas longas e curtas, 9 não perceberam. 13 estudantes perceberam as notas graves e agudas, 7 não perceberam. 11 perceberam as notas fortes e fracas, 9 não perceberam. 10 participantes afirmaram ser “rápida” e 10 afirmaram ser “lenta”.

Aplicação 5

Conteúdo:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: timbre

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Pulsção musical

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014);

Repertório: Porto de Lenha – Raízes Caboclas: Aldisio Filgueiras e Torrinho

Letra:

Porto de lenha

Tu nunca serás Liverpool

Com uma cara sardenta

E olhos azuis

Um quarto de flauta

Do Alto Rio Negro
Pra cada sambista paraquedista
Que sonha o sucesso
Sucesso sulista
Em cada navio
Em cada cruzeiro
(Em cada cruzeiro)
Das quadrilhas de turistas

Metodologia

Organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar os instrumentos musicais utilizados na música. Como os instrumentos presentes na música não são os mesmos da escola, fizemos as adaptações. Para iniciar a atividade apresentamos uma breve explicação sobre o timbre por meio de ganzás e tambores feitos com materiais diferentes.

Logo após, realizamos a primeira escuta sem interrupção. Nesta escuta, os estudantes identificaram os instrumentos musicais tocados na música e, em seguida, analisamos a letra da música e abordamos as biografias dos compositores Aldísio Filgueiras e Torrinho.

Na segunda escuta, apresentamos os instrumentos que os estudantes utilizariam na música, instrumentos musicais, estes, elaborados por eles próprios como clavas, ganzás e tambores. Os estudantes foram divididos em grupos por instrumentos.

Na terceira escuta sinalizamos com gestos a entrada e saída de cada instrumento musical. Na primeira parte utilizava-se de ganzás e, na segunda parte, clavas no início e tambores no final. Por fim, os estudantes responderam ao teste 4.

Descrição do teste 4

Dos 9 participantes, 8 gostaram da música e 1 não gostou. 5 participantes acertaram o nome da música, 2 erraram ao escreverem uma resposta parcial utilizando as palavras “porto” ou “lenha”, 2 responderam “não lembrar”. 2 participantes acertaram o

nome dos compositores, 7 responderam “não lembrar”. Quanto à música, 8 participantes afirmaram ser “vocal e instrumental”, 1 afirmou ser “vocal”. Dos instrumentos identificados pelos estudantes, 7 responderam “flauta”, 7 “violão”, 4 “tambor”, 3 “pau de chuva” e 1 “bateria”. Os 9 participantes destacaram que a música transmite calma, tranquilidade ou relaxamento. Todos perceberam a presença de repetições na música. Os 9 conseguiram perceber as notas longas e curtas. 5 conseguiram perceber as notas agudas e graves e 4 não conseguiram. Todos conseguiram perceber as notas fortes e fracas. 7 participantes acharam a música “lenta” e 2 responderam “rápida”.

Aplicação 6

Conteúdos trabalhados:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: altura e duração

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Notação musical não convencional – musicograma

Pulsção musical

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014); (EF15AR16)²³;

Repertório: Cantos da Floresta – Raízes Caboclas: Celso Braga, Osmar Oliveira e Raimundo Angulo.

Metodologia Repertório

A obra a ser desenvolvida nesta aplicação 6 foi composta em 1992 pelo grupo Raízes Caboclas, criado no final da década de 80. Por meio de sonoridades que remetam aos sons da floresta como ruídos, ventos, águas, aves etc., também traz elementos da cultura dos povos incas e indígenas ticuna e tucanos. Composta por Celso Braga, natural de Benjamin Constant, músico, compositor, poeta e professor, traz na melodia principal a flauta doce e demais instrumentos musicais como o violão, apitos silvestres, pau de ariã,

²³Explorar 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 (Brasil, 2017, p. 203).

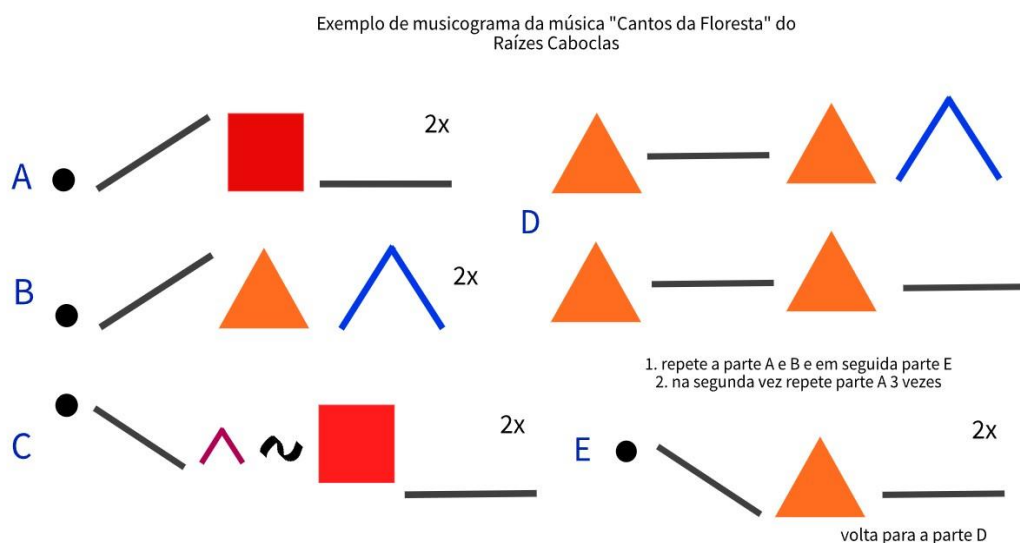
cupim uba, aruré-é, piau ticado, contrabaixo e bateria. Faz parte do repertório de músicas brasileiras, é instrumental, apresentada em compasso quaternário, na tonalidade de fá maior, com duração de 3:40 minutos, do álbum “Cantos da Floresta”.

A música divide-se em 5 partes, possui uma parte introdutória com vozes, violão e percussão. A primeira parte da melodia é feita na flauta e demais instrumentos como aruré-é e contrabaixo. Na segunda parte, entram as vozes e os apitos silvestres, depois surgem diversos sons com efeitos de aves, e no final, vozes e flauta se ressaltam na melodia da música. Para a criação do musicograma da obra, sugerimos formas, cores e linhas. Desse modo, optamos pelo aplicativo *on line sketchpad* e *google drawings*.

Indicações do Musicograma

As partes da música estão representadas na figura 4. Na parte A, o círculo de cor preta representa uma nota curta (a colcheia), a linha cinza subindo ou descendo indica uma nota longa ascendente ou descendente, o quadrado vermelho representa uma sequência de 7 colcheias, semicolcheia e colcheia pontuada e a linha reta cinza indica uma nota longa. Na parte B, aparece uma nova figura, que é o triângulo laranja. Neste caso, representa uma sequência de 6 colcheias e as linhas de cores azul representam duas mínimas, uma ascendente e outra descendente. Na parte C, aparecem duas sequências de linhas rosas que representam colcheias e o símbolo semelhante ao acento til é a tercina. Nas partes D e E as figuras se repetem.

Figura 4: Exemplo de musicograma da música “Cantos da Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão. Em seguida, explicamos sobre o significado do musicograma a partir do vídeo²⁴.

1 Cantar as notas na sílaba “Lá”

Antes da primeira escuta, relembramos de forma expositiva características da duração e altura dos sons, com exemplos de notas tocadas na flauta doce. Fizemos a primeira escuta e propomos aos estudantes observarem estas características e cantarem a melodia da música na sílaba “Lá”.

2 Indicações e apresentação do musicograma

Apresentamos o musicograma grande e as indicações de cada símbolo no projetor multimídia. Nesta escuta, os estudantes deveriam acompanhar o musicograma grande e cantar mantendo a pulsação correta orientada pela professora.

3 Informações sobre o contexto da obra e compositor

Em seguida, para situar os estudantes no contexto histórico da obra, abordamos a biografia do Grupo Raíces Caboclas, a localização do município de Benjamin Constant, a influência cultural e presença de povos tradicionais e dos países Peru e Colômbia por meio de imagens.

4 Acompanhar o musicograma

Na terceira escuta, ainda com o musicograma grande projetado em tela, cada estudante recebeu a cópia do musicograma pequeno para acompanhar. Neste sentido, os autores Azorín Delegido e Bernabé (2019) ressaltam que hoje já não é mais necessário o musicograma pequeno, pois é preferível que o estudante esteja focado em apenas um ponto, neste caso a projeção em tela para que possa manter a atenção na tarefa relacionada ao musicograma, como cantar, dançar ou tocar um instrumento musical, por exemplo.

²⁴Vídeo musicograma- para aprender brincando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKZtqZTvdBo>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Nesta escuta, os estudantes deveriam acompanhar o musicograma e cantar mantendo a pulsação correta com a ajuda de um lápis ou mesmo os dedos.

5 Criação do musicograma

Foi necessária uma quarta escuta para que os estudantes criassem o musicograma do trecho indicado, neste caso, a parte D, utilizando imagens criadas por eles mesmos.

6 Aplicação de teste 5 (após a escuta)

Ao final, os estudantes receberam um questionário para responderem sobre suas percepções da obra musical apresentada. Para analisar o nível de atenção e concentração dos estudantes um pequeno teste com as seguintes perguntas foi aplicado:

1. Você gostou de ouvir essa música? () SIM () NÃO
2. Qual o nome dessa música?
3. Quem foi que compôs?
4. É uma música vocal ou instrumental?
5. Quais instrumentos musicais você ouviu?
6. Que emoções ela pôde transmitir?
7. Possui repetições? () SIM () NÃO
8. Você conseguiu perceber as notas longas e curtas? () SIM () NÃO
9. Você conseguiu perceber as notas agudas e graves? () SIM () NÃO
10. O uso do musicograma ajudou a compreender melhor a música? () SIM () NÃO
11. Onde se localiza Benjamin Constant?
12. Que países influenciaram a música criada pelo Grupo Raízes Caboclas?

7 Descrição do teste 5 (com musicograma)

Do total de 19 participantes, 18 gostaram da música e 1 apenas não gostou. 14 acertaram o nome da música e 5 erraram. Comparada a aplicação sem musicograma, os

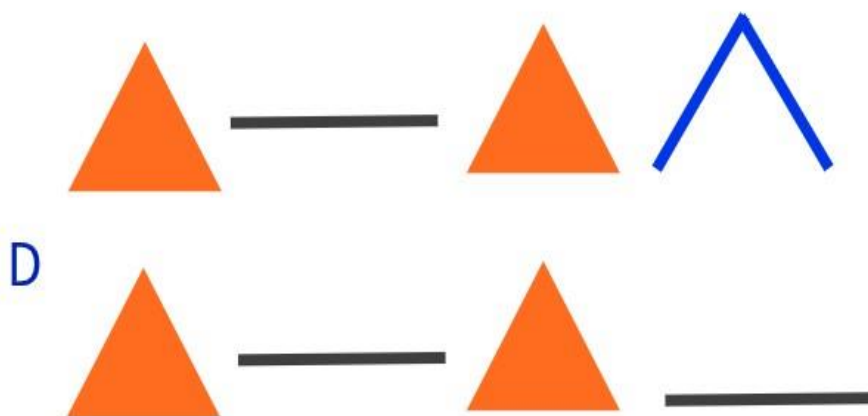
estudantes conseguiram acertar um maior número de questões. 10 participantes acertaram o nome do compositor da música e 9 erraram. Quanto à música, 11 estudantes afirmaram ser “instrumental”, 2 “vocal” e 6 responderam como ambos. Dos instrumentos percebidos, 13 estudantes citaram “flauta doce”, 9 “tambor”, 8 “violão”, 6 “apitos silvestres”, 2 “bateria”, 2 “pau de ariã”, 2 “aruré-é”, 1 “contrabaixo”, 1 “ocarina” e 1 “piauí-ticado”.

Quanto às emoções transmitidas pela música, 11 participantes associaram às palavras como “calma”, “relaxamento” e “tranquilidade”, 4 à “alegria” e “felicidade” e 4 à “suspense” e “mistério”. 17 responderam corretamente em relação à música possuir repetições e 2 responderam que a música “não” possui repetições. 18 responderam perceber as notas longas e curtas e apenas 1 não percebeu. 16 perceberam as notas agudas e graves e 3 não perceberam. 17 responderam que o musicograma ajudou a compreender melhor a música e 2 responderam que não ajudou. 8 responderam corretamente quanto a Benjamin Constant estar localizada no interior do Amazonas, 11 responderam incorreto. 14 responderam corretamente quanto às influências musicais dos países Peru e Colômbia e 5 responderam incorreto.

8 Descrição dos musicogramas criados pelos participantes

Para a criação dos musicogramas, foi sugerido aos estudantes criarem a partir da parte D da música (figura 5). A figura 5 representa a partitura da parte D da música, transcrita por Rodrigo Nunes. Em seguida, mostramos alguns exemplos de musicogramas criados pelos estudantes:

Figura 5: Fragmento D do musicograma da música “Cantos da Floresta”.



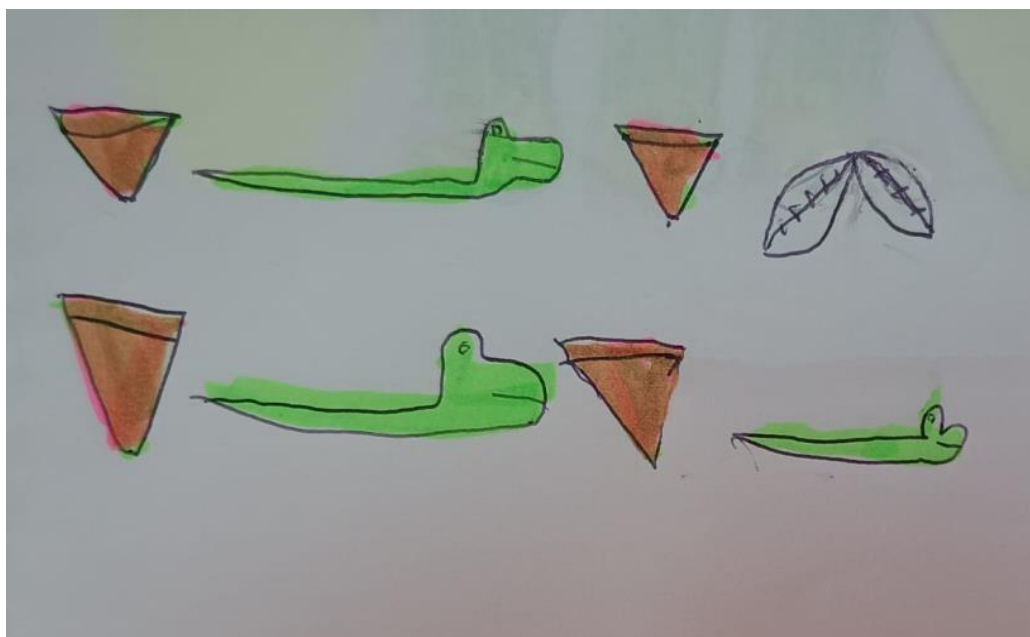
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Figura 6: Partitura da parte D da música “Cantos da Floresta” transcrito por Rodrigo Nunes.



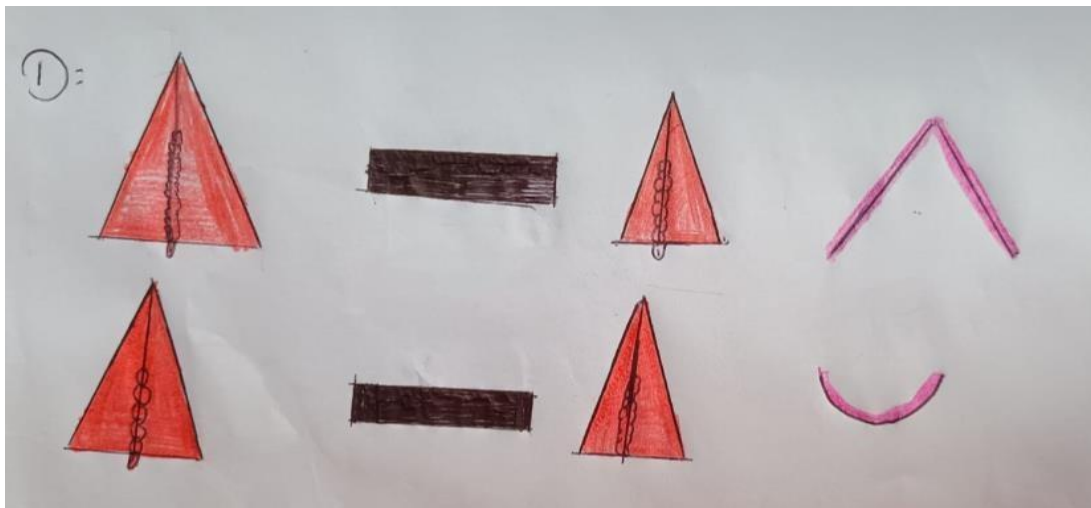
Fonte: Canto da Floresta - Raízes Caboclas. Partitura + Cifra Melódica. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HzN2mRxmAHE&t=3s>. Acesso em: 03 ago. 2023

Fotografia 18: Exemplo 1 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.



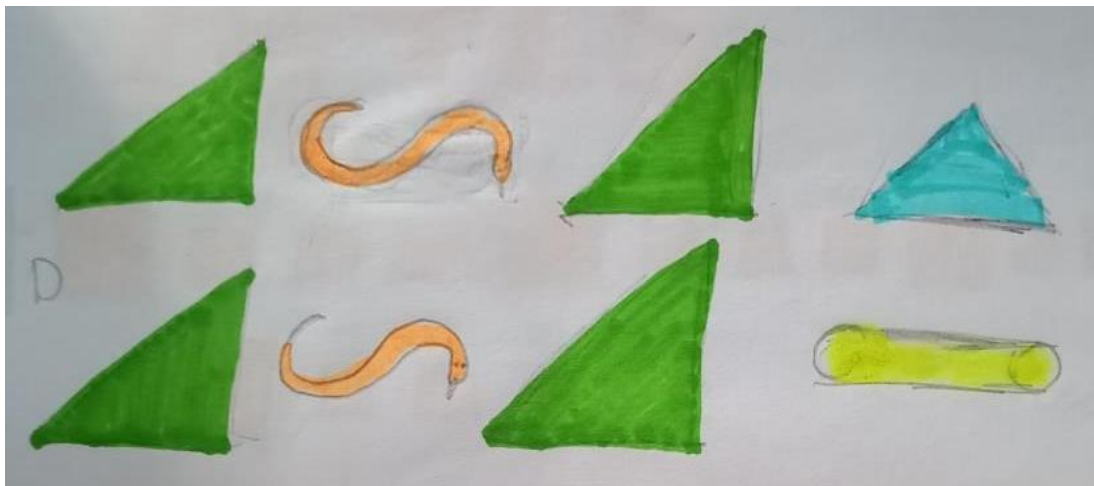
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 19: Exemplo 2 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.



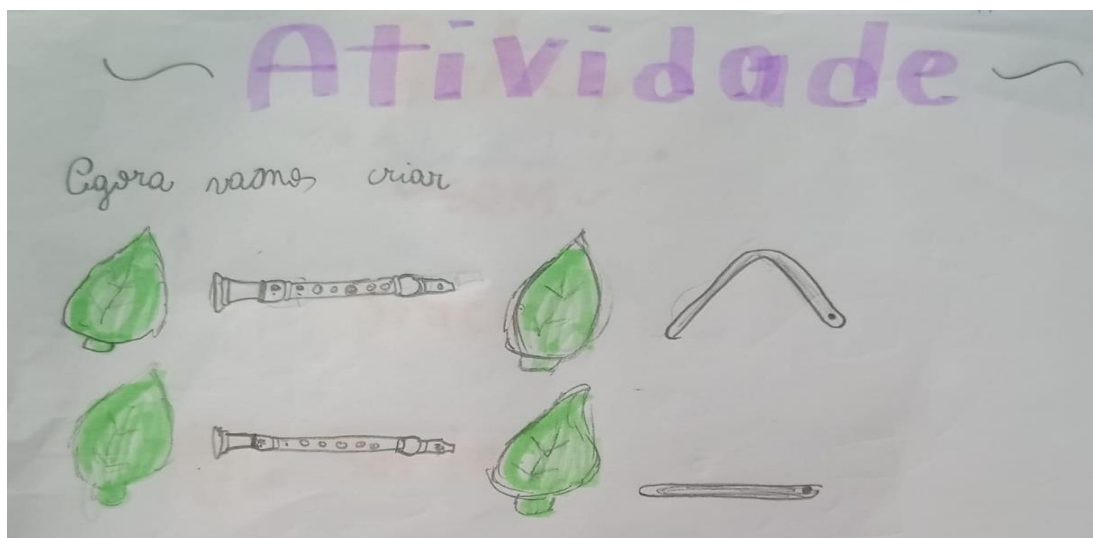
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 20: Exemplo 3 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 21: Exemplo 4 de musicograma da parte D da música “Cantos da Floresta”



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Aplicação 7

Conteúdo:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: intensidade

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Notação musical não convencional – musicograma

Pulsção musical

Objetivo: de acordo com a BNCC

(EF15AR014); (EF15AR15); (EF15AR16);

Repertório: Toada Amazônica – Raízes Caboclas: Rubéns Bindá

Metodologia Repertório

A obra a ser desenvolvida nesta aplicação 7, Toada Amazônica, é uma música instrumental, com duração de 3:00 minutos que está presente no álbum “Rebojo” do Grupo Raízes Caboclas. Lançada em 1999, a composição é de Rubens Bindá. Nesta música, percebemos a influência dos países Peru e Colômbia, aos quais Benjamim Constant faz fronteira. Foi criada com o intuito de homenagear estes países por meio da mistura do ritmo cúmbia com a toada dos bois de Parintins, no entanto, não foram introduzidos os instrumentos das toadas dos bumbás, restando apenas o ritmo da cúmbia. Tambor, conga, chocalho, iacá, huiro, contrabaixo, violão, quatro venezuelano e violão de 12 cordas são os instrumentos musicais tocados na “Toada Amazônica” (Cardoso, 2017). Possui um ritmo alegre, dançante e festivo.

Indicações do musicograma

As partes da música estão representadas na figura 7, que neste caso divide-se em 4 partes. Na parte A, o ritmo da música é representado por uma semínima (1 tempo), a figura da palma com maior tamanho significa o tempo forte e a figura da palma com menor tamanho o tempo fraco. Em seguida, a sequência se repete demonstrado pelo

símbolo do *ritornello*. Na parte B, a sequência se repete, com o tempo forte no 1º tempo, porém com o ganzá como instrumento. Na parte C, o ritmo continua o mesmo, mas os tempos fortes concentram-se nos 1º e 3º tempos, representados pela figura do ganzá de maior tamanho, e os tempos fracos aparecem no 2º e 4º tempos representados pela figura do ganzá de menor tamanho. Na parte D, o ritmo se mantém, no entanto, o tempo forte é representado pela batida com as mãos nas pernas, no 1º tempo da música e assim vai até o final. Vale salientar que depois da parte D tocada completamente, a música volta para a parte A repetindo todas as partes novamente. Nesta segunda repetição da parte D, a música finaliza em um tempo forte com as batidas com as mãos nas pernas.

1. Tocar os tempos fortes e fracos da música

Primeiramente organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

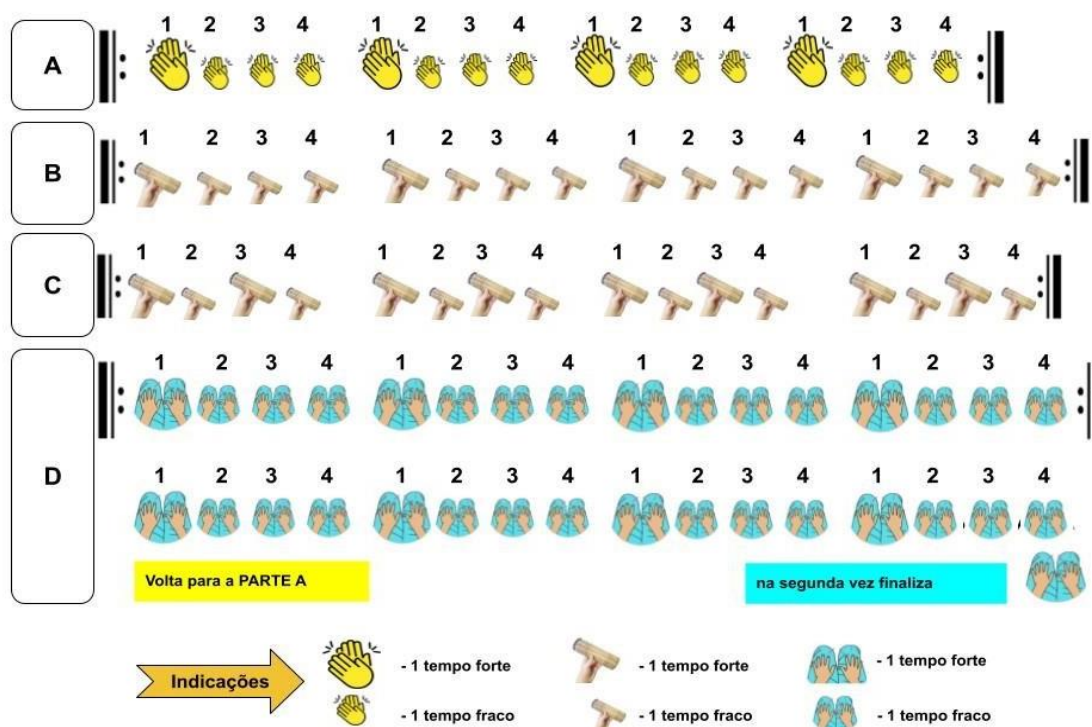
Antes da primeira escuta, abordamos sobre a intensidade do som, para isso utilizamos exemplos tocados no tambor. Fizemos a primeira escuta sem interrupção e tocamos palmas apenas nos sons fortes da música.

2. Indicações e apresentação do musicograma

O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar, através da leitura e apoio do musicograma, a intensidade dos sons presentes na música. Para a segunda escuta, explicamos as indicações no musicograma grande dos sons fortes e fracos representados em cada parte da música, como representado na figura 7. Para facilitar o entendimento os estudantes, utilizaram-se as palavras “forte” e “fraco” para a leitura das imagens do musicograma e para marcar a pulsação orientada pela professora.

Figura 7: Exemplo de Musicograma da música “Toada Amazônica”.

Musicograma Toada Amazônica: Raizes Caboclas



Fonte: Arquivo da autora (2023).

3. Informações sobre o contexto da obra e compositor

Para uma maior compreensão do contexto da música apresentamos o significado das palavras “toada Amazônica” e o ritmo colombiano “cúmbia” por meio de imagens e vídeos²⁵. Posteriormente, uma breve biografia do compositor Rubéns Bindá.

4. Acompanhar o musicograma

Dividimos a turma em dois grupos: dos ganzás e da percussão corporal. Fizemos a terceira escuta, porém, neste momento, os estudantes executaram os sons fortes e fracos acompanhando o musicograma grande projetado em tela. O som forte representou a imagem de maior tamanho e o som fraco a imagem de menor tamanho, alternando em palmas, ganzás e batidas com as mãos nas pernas. Em cada parte da música, a professora

²⁵Colombian folk dance: cumbia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VU5HF-PLnM&list=PPSV>. Acesso em 15 mai. 2023

marcava a pulsação enquanto os estudantes executavam a música de acordo com as imagens do musicograma.

5. Criação do musicograma

Foi necessária uma quarta escuta para que os estudantes criassem o musicograma do trecho indicado, neste caso, a parte D, utilizando imagens criadas por eles mesmos.

6. Aplicação de teste 6 (após a escuta)

Ao final, os estudantes receberam um questionário para responderem sobre suas percepções da obra musical apresentada. Para analisar o nível de atenção e concentração dos estudantes um pequeno teste com as seguintes perguntas foi aplicado:

- 1 Você gostou de ouvir essa música? ☐ SIM ☐ NÃO
- 2 Qual o nome dessa música?
- 3 Quem foi que compôs?
- 4 É uma música vocal ou instrumental?
- 5 Quais instrumentos musicais você ouviu?
- 6 Que emoções ela pôde transmitir?
- 7 Possui repetições? ☐ SIM ☐ NÃO
- 8 Você conseguiu perceber as notas fortes e fracas? ☐ SIM ☐ NÃO
- 9 Você achou a música rápida ou lenta?
- 10 O uso do musicograma ajudou a compreender melhor a música? ☐ SIM ☐ NÃO
- 11 Que ritmo colombiano influenciou esta música?
☐ reggaeton ☐ cúmbia ☐ salsa ☐ tango
- 12 Essa música foi criada em que ano?
☐ 2009 ☐ 1988 ☐ 1999 ☐ 1990

7. Descrição do teste 6 (com musicograma)

Dos 17 participantes, todos gostaram de ouvir a música. 8 responderam o nome correto da música e 9 responderam incorreto. 8 acertaram o nome do compositor e 9 disseram “não lembrar”. 12 responderam correto quanto à música ser instrumental, 5 erraram. Dos instrumentos musicais percebidos pelos participantes, 9 citaram “Violão”, 6 “tambor”, 2 “chocalho”, 2 “contrabaixo” e 1 “iaçá”. 13 responderam que a música despertou emoções como “alegria” e “felicidade”, 4 responderam “não saber”. 15 estudantes responderam correto quanto a música possuir repetições, 2 responderam incorreto. 16 conseguiram perceber as notas fortes e fracas, apenas 1 respondeu “não” perceber.

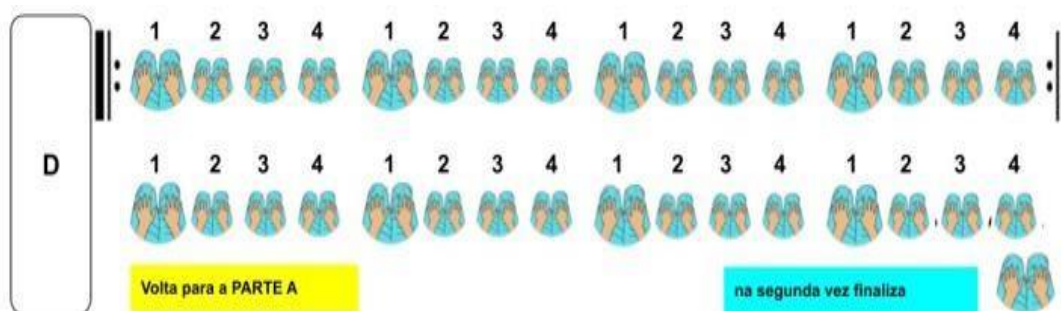
Quanto ao andamento da música, 16 participantes responderam que foi “rápido” e apenas 1 respondeu ser “lento”. Todos responderam que o musicograma ajudou na compreensão da música. 16 responderam corretamente quanto a cúmbia (ritmo colombiano) que influenciou esta música e apenas 1 respondeu incorreto. 8 acertaram o ano de “1999” como ano de criação desta música, 9 responderam incorreto.

Concluímos desta maneira que os estudantes tiveram facilidade na compreensão da intensidade dos sons com o musicograma. Ao acompanhar o musicograma, analisamos que a diferença do tamanho das imagens foi essencial para o entendimento por parte dos estudantes. Houve uma melhora na pulsação comparada às aulas anteriores e, quanto ao manuseio do instrumento musical, foram mais centrados no momento da execução.

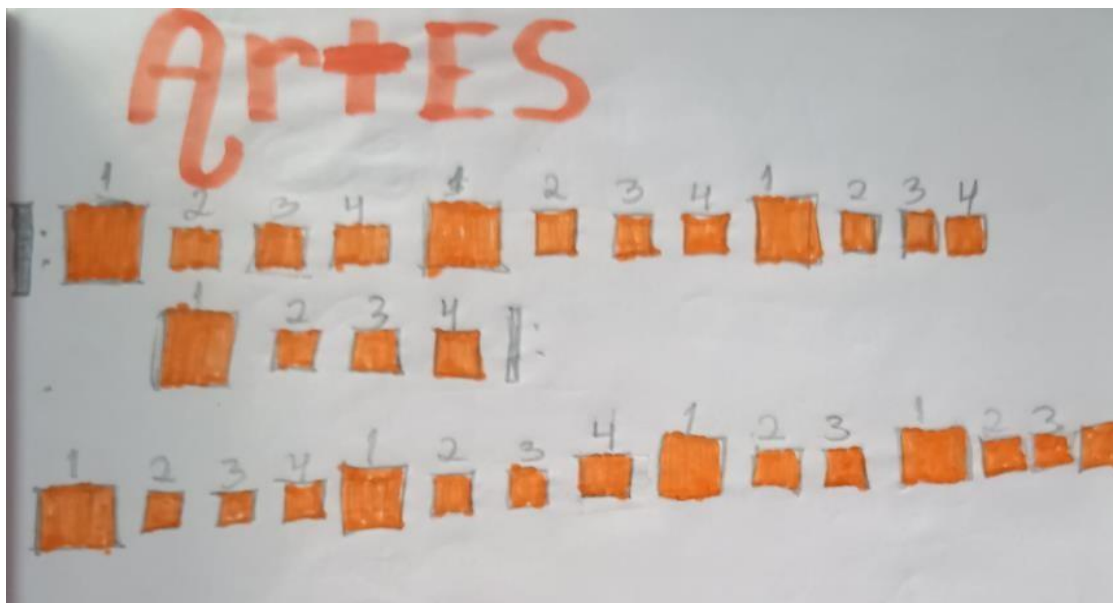
Descrição dos musicogramas criados pelos participantes

Para a criação dos musicogramas foi sugerido aos estudantes criarem a partir da parte D da música, como mostra a figura 8. Abaixo segue alguns exemplos de musicogramas criados:

Figura 8: Fragmento D do musicograma da música “Toada Amazônica”.



Fotografia 22: Exemplo 1 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.



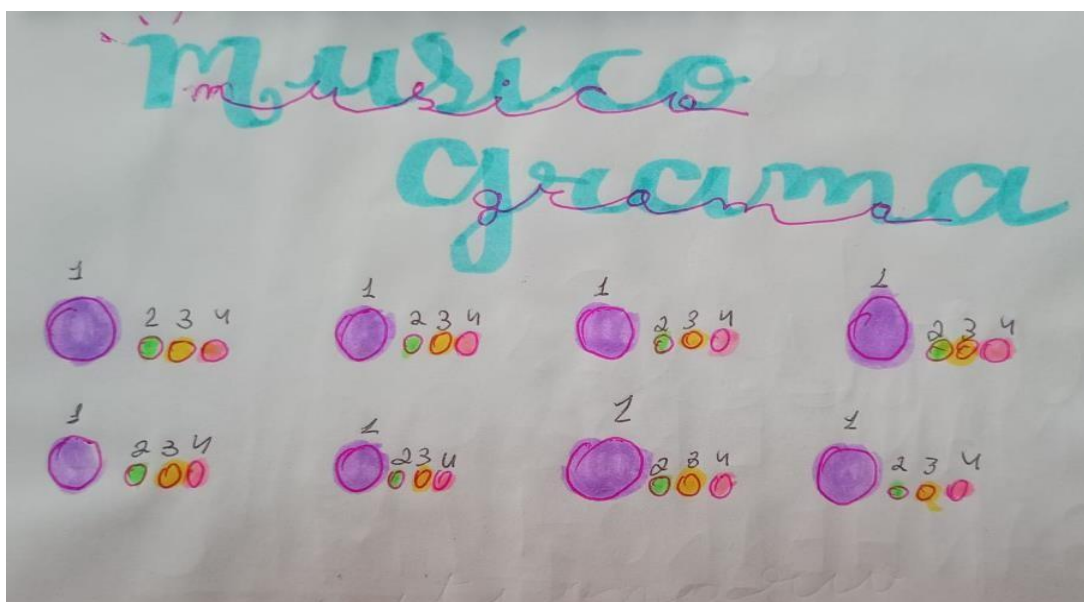
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 23: Exemplo 2 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.



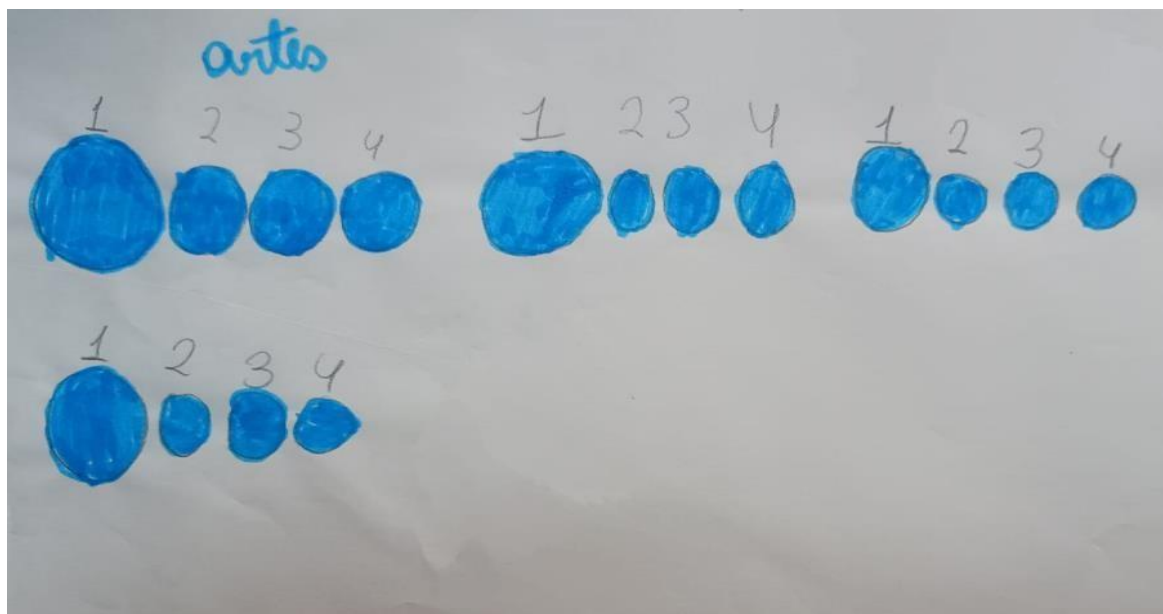
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 24: Exemplo 3 de musicograma do trecho D da música “Toada Amazônica”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 25: Exemplo 4 de musicograma da parte D da música “Toada Amazônica”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Aplicação 8

Conteúdos trabalhados:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: ritmo

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Notação musical não convencional – musicograma

Pulsção musical

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014); (EF15AR15)²⁶; (EF15AR16);

Repertório: Amazonas Moreno – Raízes Caboclas: Osmar Oliveira e Celso Braga.

Letra:

Amazonas moreno

Tuas águas sagradas

São lindas estradas

São contos de fadas Ó meu doce rio

A canoa que passa

O voo da garça

As gaivotas cantando

Em ti vão deixando O gosto de amar

É o caboclo sonhando

Que entoa remando O seu triste penar

Neste poema de bolhas

Que ressoa nas folhas

Da linda floresta Do meu rio mar

É o caboclo sonhando

Que entoa remando

O seu triste penar

Neste caudal tão bonito

²⁶ Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (Brasil, 2017, p.203).

Que é o desejo infinito

De plantar meu grito

Nas ondas do mar

Metodologia Repertório

A obra a ser desenvolvida nesta aplicação 8, Amazonas Moreno, é uma música vocal com duração de 3:12 minutos, presente no álbum “Cantos da Floresta” do Grupo Raízes Caboclas, lançada em 1992, dos compositores Osmar Oliveira e Celdo Braga. Nesta música, percebemos a figura do caboclo resultante da miscigenação dos povos que fizeram parte da formação sócio-histórica do Amazonas. As belezas naturais, presentes na região Amazônica, como o caudaloso rio que mais parecem o mar em volume de água, é visto como sagrado pelos povos que dele sobrevivem. Juntamente com a floresta, equilibram-se e nos trazem uma mensagem contemplativa ao transformar-se pela ação do caboclo. Violão, triângulo, contrabaixo elétrico, bateria e vozes compõem esta música no gênero musical baião (Cardoso, 2017).

1. Indicações do musicograma

As partes da música estão representadas na figura 9, que neste caso divide-se em 4 partes. Na introdução, cada palma representa uma semínima (1 tempo). O sinal vermelho no final representa 1 tempo de silêncio. Na parte A, cada imagem representa um valor, cada batida na perna que se divide em pernas esquerda e direita vale uma colcheia (meio tempo) e cada palma representa uma semínima (1 tempo). Na parte B, temos as mesmas imagens, no entanto, estão trocadas: primeiro a imagem da palma e depois as batidas nas pernas esquerda e direita. Na parte C, o ritmo é representado por estalos e palmas, cada um representando uma semínima (1 tempo). Na parte D, o ritmo segue a mesma estrutura da parte A da música e na parte E o ritmo continua em semínima (1 tempo), porém as imagens são representadas por palmas e estalos. Vale ressaltar as anotações inseridas nas partes C, D e E para melhor compreensão.

2. Cantar e explorar a letra da música

Primeiramente, organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

Antes da primeira escuta, fizemos uma explicação breve sobre ritmo e percussão corporal. Por meio da imitação, executamos células rítmicas que variaram entre mínima, semínima, colcheia e usamos palmas, estalos e batida nas coxas e peito.

Fizemos a primeira escuta sem interrupção. Em seguida, apresentamos a letra da música e cantamos toda a música. Ao final, destacamos o significado de palavras como “águas sagradas”, “canoa”, “caboclo”, “penar”, “rio mar” e “caudal” para melhor compreensão da música.

3. Indicações e apresentação do musicograma

O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar, através da leitura e apoio do musicograma, o ritmo apresentado na música. As figuras de valores trabalhadas nesta música foram a semínima de 1 tempo e a colcheia de $\frac{1}{2}$ tempo. O ritmo, portanto, variou nestas duas figuras rítmicas.

Apresentamos as indicações do musicograma juntamente com o musicograma grande como representado na figura 9 para que os estudantes visualizassem o ritmo utilizado na música, que nesta aplicação foi por meio da percussão corporal.

Em seguida, fizemos a segunda escuta e os estudantes acompanharam a pulsação da música com a orientação da professora. Neste musicograma, cada imagem da palma representou 1 tempo, cada batida nas pernas representou $\frac{1}{2}$ tempo e cada estalo representou 1 tempo.

Figura 9: Exemplo de Musicograma da música “Amazonas Moreno”.

Musicograma Amazonas Moreno: Raízes Caboclas

Introdução

1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

parte A

Amazonas moreno tuas águas sagradas...

parte B

A canoa que passa, o vôo da garça...

parte C

É o caboclo sonhando que entoa remando...

parte D

Neste poema de bolhas...

parte E

Neste caudal tão bonito...

Volta para a Introdução na primeira vez

na segunda vez

Vai para a parte D na primeira vez

Vai para a parte E na segunda vez

Vai para a parte C

Indicações

- 1 tempo: palmas
- 1/2 tempo cada coxa: esquerda e direita
- 1 tempo: estalos

Fonte: Arquivo da autora (2023).

4. Informações sobre o contexto da obra e compositor

Após a segunda escuta, apresentamos um contexto breve do Rio Amazonas, sua importância e significado por meio de imagens e as biografias de Celdo Braga e Osmar Oliveira.

5. Apresentação do musicograma

Na terceira escuta, os estudantes acompanharam o musicograma de acordo com a pulsação e ritmo apresentado no musicograma grande projetado em tela.

6. Criação do musicograma

Foi necessária uma quarta escuta para que os estudantes criassem o musicograma do trecho indicado, neste caso, a parte C, utilizando imagens criadas por eles mesmos.

7. Aplicação de teste 7 (após a escuta)

Ao final, os estudantes receberam um questionário para responderem sobre suas percepções da obra musical apresentada. Para analisar o nível de atenção e concentração dos estudantes um pequeno teste com as seguintes perguntas foi aplicado:

1 Você gostou de ouvir essa música?

() SIM () NÃO

2 Qual o nome dessa música?

3 Quem foi que compôs?

4 É uma música vocal ou instrumental?

5 Quais instrumentos musicais você ouviu?

6 Que emoções ela pôde transmitir?

7 Possui repetições?

() SIM () NÃO

8 Você achou a música rápida ou lenta?

9 O uso do musicograma ajudou a compreender melhor a música?

() SIM () NÃO

10 Qual povo tradicional é citado na letra da música?

() indígena () quilombola () caboclo () jangadeiro

11 Essa música foi criada em que ano?

() 2002 () 1992 () 1999 () 1982

8. Descrição da aplicação do teste 7 (com musicograma)

Dos 22 participantes, todos responderam que gostaram de ouvir a música. 19 responderam o nome correto da música e 3 erraram. 16 acertaram os nomes dos compositores e 6 disseram “não lembrar”. 9 responderam a música como “vocal e instrumental”, 8 “vocal” e 5 “instrumental”. Dos instrumentos musicais percebidos pelos participantes as respostas encontradas citaram 10 “Violão”, 1 “tambor”, 10 “triângulo”, 4 “contrabaixo” e 3 “bateria”.

14 responderam que a música despertou emoções como “alegria” e “felicidade”, 14 responderam “calma” ou “tranquilidade”. Todos os estudantes responderam correto quanto a música possuir repetições.

Quanto ao andamento, 15 responderam ser “lento”. 7 participantes responderam que o andamento da música é “rápido”. 21 responderam que o musicograma ajudou na compreensão da música e apenas 1 respondeu “não” ajudar. 18 responderam corretamente quanto ao povo tradicional presente na letra da música “caboclo” e 4 responderam errado. 18 acertaram o ano de “1992” como ano de criação desta música e 4 responderam incorreto.

9. Descrição dos musicogramas criados pelos participantes

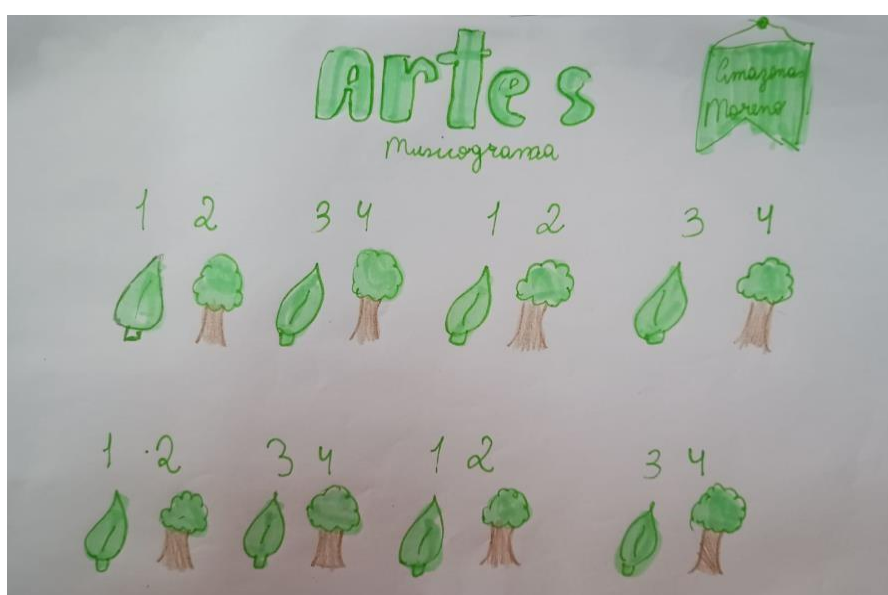
Para a criação dos musicogramas, foi sugerido aos estudantes criarem a partir da parte C da música, como mostra a figura 10. Abaixo segue alguns exemplos de musicogramas criados:

Figura 10: Fragmento C do musicograma da música “Amazonas Moreno”.



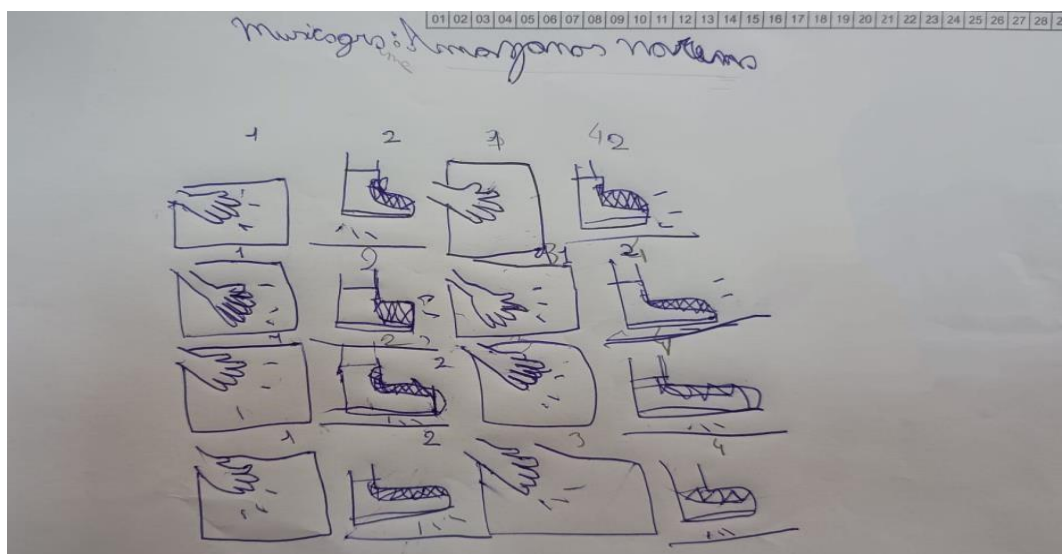
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 26: Exemplo 1 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.



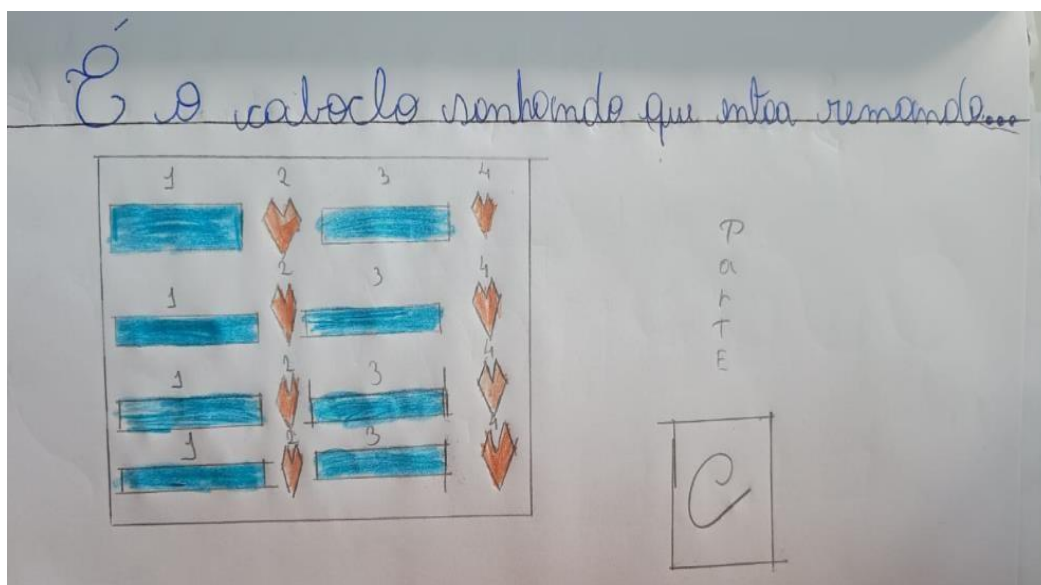
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 27: Exemplo 2 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.



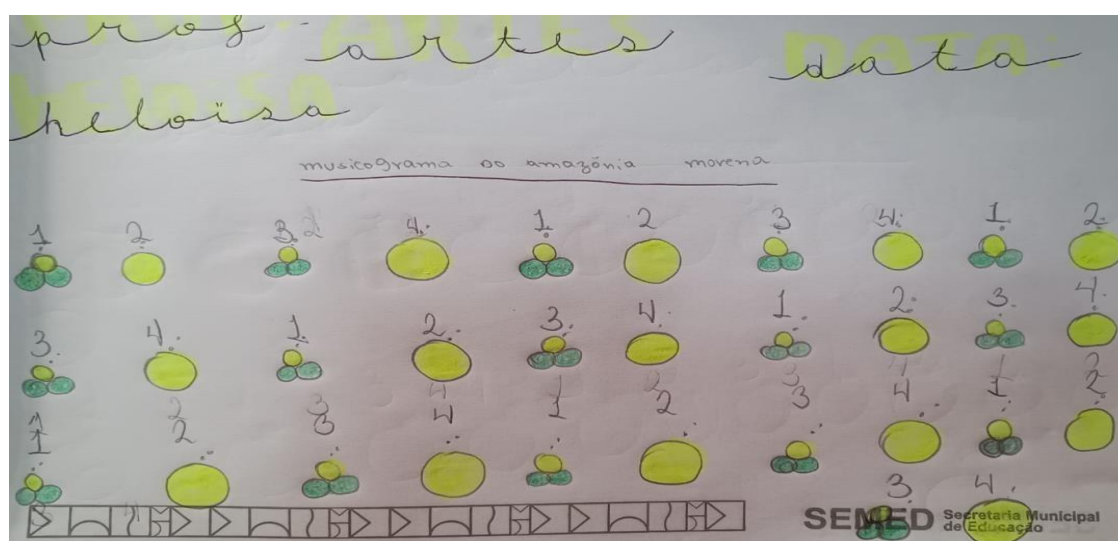
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 28: Exemplo 3 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 29: Exemplo 4 de musicograma da parte C da música “Amazonas Moreno”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Aplicação 9

Conteúdo:

Apreciação musical

Elementos constitutivos da música: timbre

Canções brasileiras

Cantores, compositores regionais e nacionais

Notação musical não convencional – musicograma

Pulsção musical

Habilidades de acordo com a BNCC:

(EF15AR014); (EF15AR16);

Repertório: Porto de Lenha – Raízes Caboclas: Aldísio Filgueiras e Torrinho

Letra:

Porto de lenha

Tu nunca serás Liverpool

Com uma cara sardenta

E olhos azuis

Porto de lenha

Tu nunca serás Liverpool

Com uma cara sardenta E olhos azuis

Um quarto de flauta

Do Alto Rio Negro

Pra cada sambista paraquedista

Que sonha o sucesso

Sucesso sulista

Em cada navio

Em cada cruzeiro

(Em cada cruzeiro)

Das quadrilhas de turistas

Metodologia Repertório

A obra desenvolvida nesta aplicação 9, Porto de Lenha, é uma música vocal com duração de 4:01 minutos, presente no álbum “Rebojo” do Grupo Raízes Caboclas, lançada em 1999, pelo letrista Aldísio Filgueiras e composição e interpretação de Torrinho. Nesta música, o compositor faz uma crítica, pois os ingleses do final do século XIX, período da borracha, foram os responsáveis por quase toda a construção do centro histórico de Manaus e também seu porto flutuante, e que apesar da influência e presença inglesa neste

período, índio e caboclo jamais terão “cara sardenta e olhos azuis”. Muitos turistas aportavam em seus cruzeiros em navios na capital para comprar miudezas importadas no porto de Manaus. Também é considerado um “hino informal” de Manaus (Torrinho em entrevista a Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2021).

Indicações do musicograma

As partes da música estão representadas na figura 8, que neste caso divide-se em 2 partes, A e B. Na parte A, cada imagem do tambor representa $\frac{1}{2}$ tempo e cada círculo vermelho 1 tempo de silêncio. Na parte B, o instrumento musical clava aparece no começo e o tambor de 1 tempo aparece no final. Em todas as partes aparece o sinal de ritornelo que indica repetição. Vale destacar as anotações inseridas nas partes B para melhor compreensão.

1 Conhecer diversos timbres

Primeiramente organizamos a sala com o projetor multimídia, o computador e caixa de som para propiciar o melhor ambiente aos estudantes. Os participantes posicionaram-se em círculo e sentaram no chão.

Para iniciar a atividade explicamos sobre o timbre. Para exemplificar o timbre, utilizamos diversos tipos de ganzás de tamanhos e materiais diferentes. Logo após, realizamos a primeira escuta sem interrupção e cantamos alternando com timbres de vozes diferentes.

2. Indicações e apresentação do musicograma

O foco desta aplicação foi levar o estudante a manter a atenção na escuta e identificar, através da leitura e apoio do musicograma, os instrumentos musicais utilizados na música. Como os instrumentos presentes na música não são os mesmos presentes na escola, fizemos as adaptações.

Apresentamos as indicações do musicograma juntamente com o musicograma grande como representado na figura 11 para que os estudantes visualizassem os instrumentos musicais que, nesta aplicação, foram os instrumentos confeccionados pelos próprios estudantes como clavas e tambores. Agrupamos os estudantes por timbres: clavas e tambores, fizemos a segunda escuta e os estudantes acompanharam a pulsação com o auxílio da professora.

Figura 11: Exemplo de Musicograma da música “Porto de Lenha”.

Musicograma Porto de lenha: Raízes Caboclas

PARTE A *Porto de lenha tu nunca serás Liverpool* *Com a cara sardenta e olhos azuis*

PARTE B *Um quarto de flauta Do Alto Rio Negro Pra cada sambista paraquedista Que sonha o sucesso Sucesso sulista Em cada navio Em cada cruzeiro (Em cada cruzeiro) nas quadrilhas de turistas...*

primeira vez volta para a parte A

Na segunda vez finaliza com o tambor

Indicações → tambores - 1 tempo silêncio - 1 tempo clava - 1 tempo tambor - 1 tempo

Fonte: Arquivo da autora (2023)

3. Informações sobre o contexto da obra e compositor

Após a segunda escuta, para situar o estudante no contexto da obra musical exploramos a letra da música com ênfase em palavras como “Porto de lenha”, “Liverpool” e “cruzeiro” e em seguida abordamos a biografia os compositores Aldísio Filgueiras e Torrinho.

4. Apresentação do musicograma

Na terceira escuta, os estudantes acompanharam o musicograma de acordo com a pulsação e instrumentos musicais apresentados no musicograma grande projetado em tela.

5. Criação do musicograma

Foi necessária uma quarta escuta para que os estudantes criassem o musicograma do trecho indicado, neste caso, a parte A, utilizando imagens criadas por eles mesmos.

6. Aplicação de teste 8 (após a escuta)

Ao final, os estudantes receberam um questionário para responderem sobre suas percepções da obra musical apresentada. Para analisar o nível de atenção e concentração dos estudantes um pequeno teste com as seguintes perguntas foi aplicado:

1 Você gostou de ouvir essa música?

() SIM () NÃO

2 Qual o nome dessa música?

3 Quem foi que compôs?

4 É uma música vocal ou instrumental?

5 Quais instrumentos musicais você ouviu?

6 Que emoções ela pôde transmitir?

7 Possui repetições?

() SIM () NÃO

8 Você conseguiu perceber as notas longas e curtas?

() SIM () NÃO

9 Você conseguiu perceber as notas agudas e graves?

() SIM () NÃO

10 Você conseguiu perceber as notas fortes e fracas?

() SIM () NÃO

11 Você achou a música rápida ou lenta?

12 O uso do musicograma ajudou a compreender melhor a música?

() SIM () NÃO

13 O Porto de Manaus foi inaugurado em que ano?

() 1927 () 1987 () 2007 (..) 1907

14 Foi projetado pelos?

() portugueses () brasileiros () ingleses () holandeses

7 Descrição da aplicação do teste 8 (com musicograma)

Dos 16 estudantes, todos responderam que gostaram de ouvir a música. 14 responderam o nome correto da música e apenas 2 erraram. 12 acertaram os nomes dos compositores e 4 disseram “não saber” ou “não lembrar”. Quanto à música, 13 responderam como “vocal e instrumental” e 3 “vocal”.

Dos instrumentos musicais percebidos, os participantes citaram 16 “Violão”, 16 “tambor” 16 “flauta” e 1 “voz”. 9 responderam que a música despertou emoções como “alegria”, “felicidade” e “paz”, 7 responderam “calma” ou “tranquilidade”. Todos os estudantes responderam correto quanto a música possuir repetições.

Quanto ao andamento, 14 responderam ser “lento” 2 participantes responderam que o andamento da música é “rápido”. Todos os 16 responderam “sim” que o musicograma ajudou na compreensão da música. 14 responderam “sim” para perceber notas longas e curtas e 2 responderam “não”. 15 responderam “sim” para perceber notas agudas e graves e apenas 1 respondeu “não”. Todos responderam “sim” para perceber as notas fortes e fracas. 13 responderam corretamente quanto a data de “1907” para o ano de inauguração do Porto de Manaus e 3 responderam errado. 11 acertaram quanto aos “ingleses” projetarem o Porto e 5 responderam incorreto.

8. Descrição dos musicogramas criados pelos participantes

Para a criação dos musicogramas, sugerimos aos estudantes criarem a partir da parte A da música, como mostra a figura 12. Abaixo segue alguns exemplos de musicogramas criados:

Figura 12: Fragmento da parte A do musicograma da música “Porto de Lenha”.



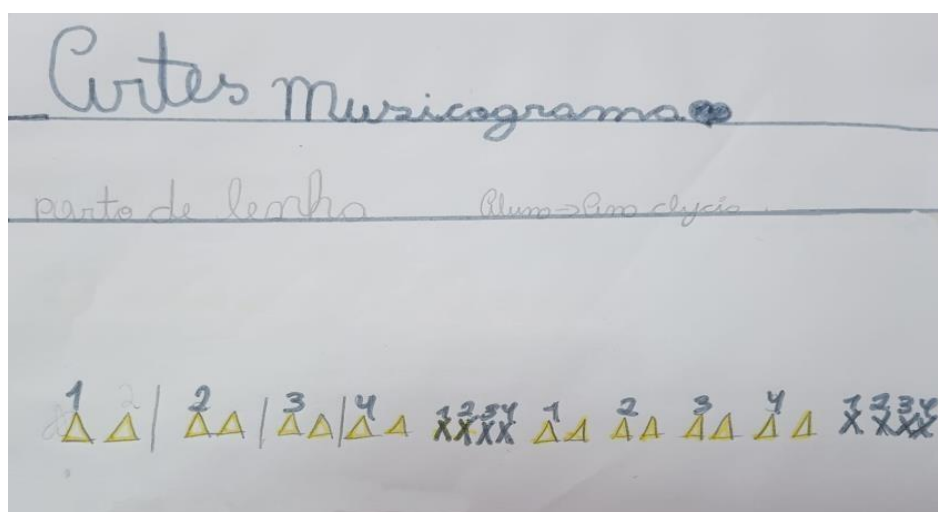
Fonte: Arquivo da autora (2023)

Fotografia 30: Exemplo 1 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”.



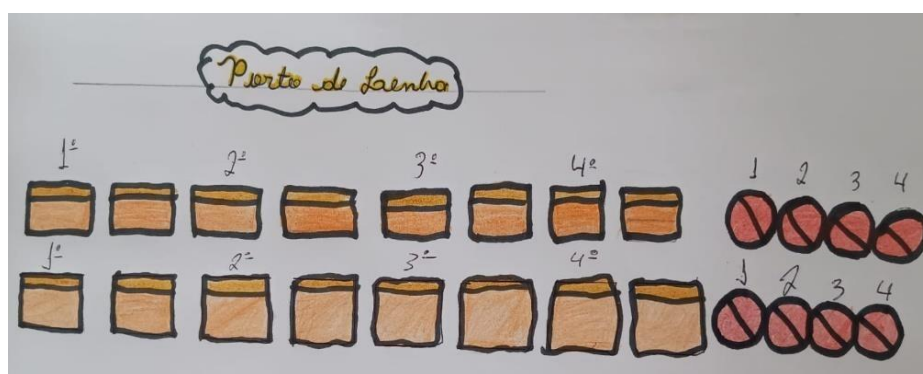
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 31: Exemplo 2 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”.



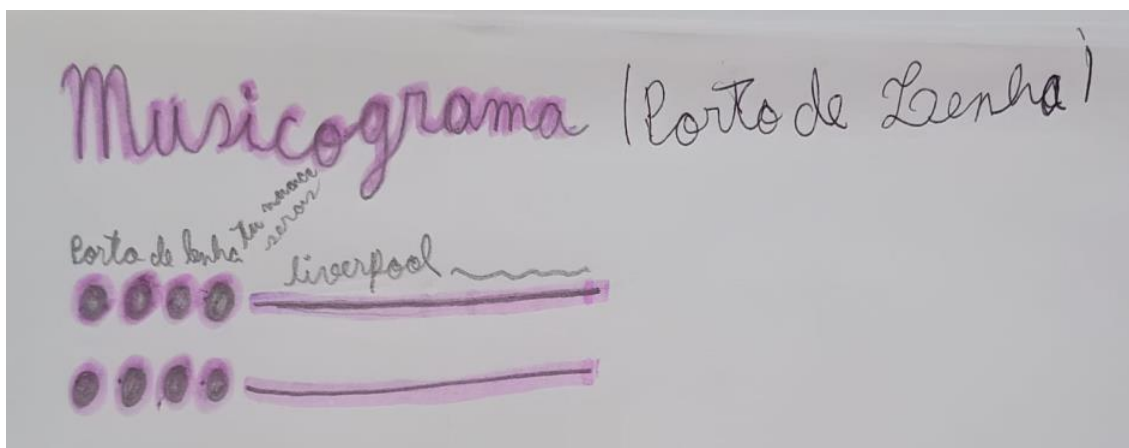
Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 32: Exemplo 3 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Fotografia 33: Exemplo 3 de musicograma da parte A da música “Porto de Lenha”.



Fonte: Arquivo da autora (2023)

9. Descrição do teste avaliativo

Mesmo após a aplicação dos questionários e testes avaliativos pré-teste e pós-teste, os estudantes mantiveram a dificuldade de relacionar os conceitos das propriedades do som. A partir dos dados obtidos durante a aplicação da proposta, concluímos que os estudantes passaram a ter maior apreço pela música com o uso do musicograma. A grande maioria dos estudantes também afirma ter compreendido melhor a obra musical com o uso do musicograma.

Os testes demonstraram que todos os estudantes se sentiram motivados a escutar a música com o apoio do musicograma. Dos 24 estudantes, a grande maioria afirmou aprender mais ouvindo a música com musicograma; apenas 3 foram contrários. 15 afirmaram que gostaram mais de ouvir a música com o musicograma, porém 9 foram contrários. 22 afirmaram ter mais atenção na música com o musicograma, apenas 2 foram contrários. 21 afirmaram que a aula foi mais divertida ao usar o musicograma, apenas 3 foram contrários. 21 afirmaram ter conseguido acompanhar a música com o musicograma, apenas 1 foi contrário.

A maior dificuldade encontrada pelos estudantes ao elaborarem o musicograma foi “criar imagens e símbolos” e a maior facilidade foi “acompanhar a pulsação da música”. Quanto a interpretar os musicogramas, não tiveram dificuldades pois a legenda orientava na execução prática, alguns poucos estudantes demonstraram problemas em acompanhar a pulsação da música. No entanto, um obstáculo a ser citado foi a visualização dos musicogramas devido a demasiada claridade presente na sala no momento da projeção em tela.

Desta forma concluímos que o musicograma melhorou a atenção e concentração dos estudantes, no entanto, na aquisição de conceitos musicais, não avançaram tanto, pois muitos deles têm dificuldades de relacionar os conceitos na teoria, ainda que consigam identificar bem nas atividades práticas.

Aplicação 10

Para analisar os resultados da intervenção da proposta metodológica comparamos os testes desenvolvidos antes e depois da aplicação do musicograma.

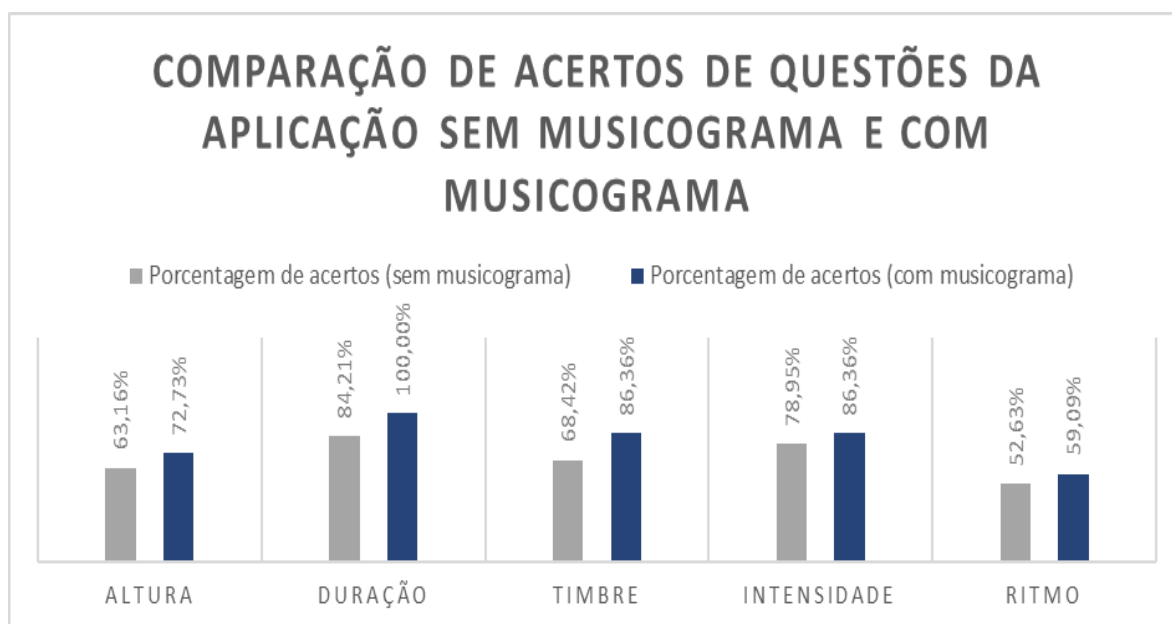
Análise atividade avaliativa (com musicograma)

O teste foi aplicado com 22 participantes. Dos 22 participantes, 16 acertaram a questão sobre altura, 22 participantes acertaram a questão sobre duração, 19 acertaram a questão sobre intensidade, 19 acertaram sobre o timbre e 13 acertaram sobre o ritmo. Desta forma, podemos concluir que os estudantes assimilaram com mais facilidade o parâmetro duração; comparado ao teste antes do musicograma, esse tinha sido o parâmetro com mais acertos.

Em relação ao teste sem musicograma, os estudantes acertaram mais as questões sobre intensidade comparado ao teste com musicograma. Sobre o timbre, os estudantes acertaram mais questões com o musicograma comparado ao teste sem musicograma.

Sobre o parâmetro duração do som, o teste com musicograma apresentou mais acertos em relação ao teste sem musicograma, e, por fim, ao analisarmos o parâmetro ritmo, o teste com musicograma apresentou mais acertos comparado ao teste sem musicograma. Desta forma concluímos que o uso do musicograma foi significativo na aquisição dos conhecimentos dos parâmetros musicais, assim como mantém o estudante mais concentrado na escuta de uma obra musical.

Comparando os resultados dos testes podemos visualizar os resultados com mais precisão através do gráfico representado na figura 13:

Figura 13: Gráfico de comparação.

Fonte: Arquivo da autora (2023)

A partir do gráfico, podemos concluir um aumento na compreensão dos elementos musicais, visto que houve uma melhora de 9,6% no elemento musical altura, 15,8% no elemento duração, 18% no timbre, 7,5 % na intensidade e 6,4% no ritmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos como o musicograma pode colaborar para que os estudantes tenham uma escuta ativa e compreendam com maior facilidade a estrutura de uma música, assim, podendo apreciar uma obra musical. Utilizamos para isso uma proposta metodológica para o ensino de música nos anos iniciais a partir do musicograma do pedagogo Jos Wuytack em músicas do repertório do Grupo Musical Raízes Caboclas. Comparamos o desempenho dos estudantes de uma turma de 5º ano que escutaram estas músicas sem o apoio do musicograma e com o apoio do musicograma para obter os resultados.

A aplicação da proposta metodológica com apoio do musicograma possibilitou que os estudantes tivessem mais atenção, concentração e pudessem escutar as músicas estudadas com mais consciência e observando os elementos musicais presentes na obra, pois isto lhes exigia uma participação ativa no momento da escuta. Vale ressaltar, no entanto, que algumas dificuldades foram encontradas durante o percurso da aplicação, como falta de assiduidade, aulas fragmentadas e o tempo curto.

Houve limitações quanto ao tempo de aplicação, que poderia ser mais longo. Quanto ao método, poderia utilizar-se de um grupo de controle para a aquisição de dados mais precisos: o repertório poderia ser mais amplo e atingir um repertório local, regional, nacional e internacional. Observa-se também que outros elementos da música poderiam ser explorados num mesmo musicograma para que o estudante obtivesse maior entendimento da completude da obra musical.

A pesquisa significa um estímulo para que os professores trabalhem a escuta ativa em sala de aula, como uma forma de despertar uma escuta significativa que envolva os estudantes em todos os seus aspectos, consciente dos elementos musicais, do contexto, da letra e de seu valor estético.

Esse estudo foi importante, pois levou-nos a perceber a forma como nossos estudantes escutam música. A maioria dos estudantes da pesquisa gostaram mais de ouvir ativamente, contudo, alguns ainda preferiram não reconhecer os elementos da obra musical, mas sim, ouvir passivamente, sem compromisso ou sem nenhuma interferência externa.

Após os testes com o musicograma, obtivemos resultados positivos quanto à aquisição dos conceitos dos elementos musicais. Houve uma mudança maior na melhora da atenção e concentração comparado à aquisição de conceitos teóricos, porém,

conseguiram compreender o conceito de forma prática, pois durante as atividades práticas respondiam corretamente.

É importante salientar que o musicograma faça parte das aulas como um elemento de introdução à escrita musical convencional, a partitura, sem limitar a criatividade e autonomia do estudante, sempre de maneira lúdica e divertida.

Sugerimos como desdobramento desta pesquisa a exploração do musicograma com as novas tecnologias em que os estudantes criem seus próprios musicogramas animados (musicomovigramas) e interaja em tempo real com a música por meio recursos audiovisuais. Futuramente esperamos que esta sugestão de proposta seja aplicada e adaptada a idade dos estudantes e a outros repertórios. Musicogramas para estudantes com deficiência visual seria uma outra alternativa para futuras pesquisas.

Assim concluimos que o musicograma pode ser um recurso didático bastante viável para estimular o interesse, a atenção e a concentração do estudante, além de facilitar a compreensão dos elementos presentes em uma obra musical, podendo ser adaptada a estudantes de qualquer idade e nível de conhecimento musical.

REFERÊNCIAS

ANDRES, Paulo Jardel de Moraes. **A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Artigo de conclusão de curso (Licenciado em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020.

ANDREWS, F. M.; DEIHL, N.C. **Development of technique for identifying elementary school children's musical concepts**. Cooperative Research Project 5-0233. Penn State University, 1967.

ARAÚJO, José Odri Andrade de. Entrevista concedida ao autor, em Benjamin Constant, 21 mai. 2015.

ARNAUS, A. Maurício Martenot. **Contribuições teóricas e metodológicas para a educação musical**, M. Díaz e A. Giraldez (Coord.), Graó, Barcelona, 2007, p. 55-62

BASTIÃO, Zuraída Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 2009.

BECKER, V. E. **A música na escola: uma estratégia pedagógica**. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Curso de Pós-Graduação Especialização Em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Criciúma, 2006. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/00003796.pdf>. Acesso em: 7 de nov. 2022.

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de Apreciação Musical. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41 Abril/Junho de 2019.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BOAL PALHEIROS, Graça; WUYTACK, Jos. Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo. **Revista de Educação Musical**, Lisboa, n. 103, p. 4-9, 1999.

BOAL PALHEIROS, G. Jos Wuytack, músico e pedagogo. **Boletim da Associação Portuguesa Musical**, 98. 16-24, 1998.

BOAL PALHEIROS, G. **Listening to music at home and at school** (Tesis doctoral no publicada). Londres. Universidad de Surrey Roehampton, 2002.

BOAL-PALHEIROS, G. Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5-25. 2004.

BONA, Melita. Carl Orff. Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, Intersaberes, 2012, p.125-156

BOURSCHEIDT, Luís, PALHEIROS, Graça Boal. Jos Wuytack A pedagogia musical ativa.

In: MATEIRO, Teresa, ILARI, Beatriz (Orgs.), **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2011.

BOURSCHEIDT, Luís. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do Sistema Orff/Wuytack**. Dissertação de Mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado, Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

CALDEIRA FILHO, João C. **Apreciação Musical: subsídios teórico-práticos**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CANAUD, Fernanda. **A proposta de Keith Swanwick**. 2021.

CARDOSO, Raimundo Gerson Luzeiro. **Sonoridade da floresta: grupo raízes caboclas**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia genética. Scheme, **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. Volume 5, n.1,p. 128-146,jan-jul/2013.

CHISAGUANO GASPATA, Karen Fernanda; VELASCO NÚÑEZ, Joselyn Estefanía. **El Musicograma como recurso para el desarrollo de los sentidos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). Disponível em: <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9045>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CHO, Sunggi; BAEK, Yoomee; CHOE, E. J. A strategic approach to music listening with a mobile app for high school students. **International Journal of Music Education**, Malvern, v. 37, n. 1, p. 132-141, fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0255761418819016>>. Acesso em 20 fev. 2023.

CLEMENTE, Miguel. **Enxergando através dos ouvidos e escutando através dos olhos**. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

CONSTANTINO, Paulo. R. **Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COSTA PEREIRA, José Veríssimo da. Caboclo amazônico. *In: Tipos e aspectos do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1975.

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Young children's musical representations: windows on music cognition *In: J.A. SLOBODA (Org.). Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford Clarendon Press, 1988.

DEL-BEN, Luciana. Música, ensino e Educação Básica. *In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). Música e Educação*. Barbacena: UEMG, 2015. p. 121-139. (Série Diálogos com o som; v. 2). Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_MUSICA_E_EDUCACAO_SERIE_DIALOGOS_COM_O_SOM_VOL_2.pdf
Acesso em: 7 out. 2022.

DO NASCIMENTO RODRIGUES, Leonardo. Percepção musical e apreciação: diferenças e semelhanças entre modos de escuta. *In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM*. 2016.

EUZÉBIO, Cláudia; SOARES, Diana; SOARES, Tânia. Reflexão Crítica sobre estudos Quasi-Experimentais. *In: Reflexões em torno de Metodologias de Investigação métodos*.

FERNANDES, Edson; RIZZO, Sandra Cristina. Neurociência e os benefícios da música para o desenvolvimento cerebral e a educação escolar. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 5, p. 13-20, dec. 2018. ISSN 2594-4797. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/793>. Acesso em: 1 out. 2022.

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 1999.

FIALHO, Vania Malagutti, ARALDI, Juciane. Maurice Martenot Educando com e para a música. *In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, Intersaberes, 2012, p.157-177

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3ª Ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta** (Rio de Janeiro), Porto Alegre, 2002, v.13, n. 21, p. 5-41.

FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do SIMPOM*, n. 5, 2018.

GREER, D. **Design for music, learning**. New York: Teacher College Press, 1980

GUEDES, Cláudia Isabel Matosinhos Teixeira. **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. Bragança. 2015.

HAAK, P. The acquisition of music listening skills en R. COLWELL (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York. Schirmer Books, 1992. p. 451-465.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. **Em Busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR. 2006.

HENTSCHKE, Liane. **Musical Development: Testing a Model in Audience-Listening Setting**. Ph.D Thesis. Univesity of London, Institute of Education, 1993.

HERNÁNDEZ, K.; LESMES, A. **La escucha activa como elemento necesario para el diálogo**. *Convicciones* 9(1) 83-87, 2017.

HERNÁNDEZ BRAVO, J. R.; HERNÁNDEZ BRAVO, J. A.; de MOYA MARTÍNEZ, M.

del V. Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. Ensayos, **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, 26, 165-178. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.77>. Acesso em: 5 out. 2022.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

INGARDEN, R. **La comprehension de la obra de arte literaria**. México: Universidad Iberoamericana, 2005.

LENARDT, Anelita Angélica de Castro. **Proposta pedagógica de música para o ensino fundamental: possibilidades para a prática instrumental em conjunto**. Florianópolis, 2020.

LIZASSO, B. Modelos didácticos de audición musical comprensiva. **Música y Educación**, v. 94, p. 18-32, 2013.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –PUC. Belo Horizonte.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MADUREIRA, José Rafael. **O modelo C (L) A (S) P de Keith Swanwick no contexto do ensino de dança**. Repertório, n. 33, 2019.

MAÑAS, A. De la audición musical Activia a la audición musical interactiva. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10045/85950>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MANUEL AZORÍN-DELEGIDO, José; DEL MAR BERNABÉ VILLODRE, Maria. Musicogramas para la interculturalidad: ¿Estamos preparados en Educación Primaria?. Magister: **Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa**, v. 31, n. 1, 2019.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia Científica**. São Paulo; Atlas; 7 ed; 320 p. 2010.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, Intersaberes, 2012, p.25-46

MATEIRO, Teresa. John Paynter a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, Intersaberes, 2012, p.243-267

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista** [online]. 2017, v. 00, n. 64, pp. 267-281. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48668>. Acesso em 1 out. 2022.

MENDOZA PONCE, J. **El musicograma y la percepción de la música**. Tesis de doctorado, 2008. Universidad de Huelva. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10272/2948>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MENDOZA PONCE, J. **El musicograma y la percepción de la música**. Universidad de Huelva, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/uYGO7h>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MOREIRA, Lúcia Regina de S. Representações Sociais: Caminhos para a compreensão da apreciação musical? In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, Rio de Janeiro, **Anais XV** Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010, p. 283-291.

NASSIF, Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apreciação musical para não-musicistas –Uma proposta a partir das ideias do Círculo de Bakhtin. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.1, 2019, p.1-28

NEISSER, U. **Cognition and reality**. San Francisco. Freeman Press, 1976.

NUNES, Rosicleia De Melo *et al.*. Música regional: seu uso no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais VIII FIPED...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25433>. Acesso em: 22 fev. 2023.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OVERY, Kate.; MOLNAR-SZAKACS, Istvan. Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception J.* University of California Press, vol.26, p. 489–504, 2009.

PAREJO, Enny. Edgar Willems Um pioneiro da educação. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, Intersaberes, 2012, p.89-114

PENNA, Maura. Introdução. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 13 -24.

PETZOLD, R. **Auditory Perception of music sounds by children in the first six grades**. Cooperative Research Project 1051. University of Wisconsin Madison, 1966.

PIRES, Luciano. Raízes Caboclas. Portal Café Brasil. 2011. Disponível em: <https://portalcafebrasil.com.br/cafedepedia/raizes-caboclas/>. Acesso em: 1 fev. 2023.

RAINBOW, E. L.; OWEN, D. A progress report on a three year investigation of the rhythmic ability of pre-school aged children. **Council for Research in Music Education**, 59. 84-86. 1979.

RICO, Eloy Lázaro. Musicogramas para crianças. 2022 abr. 14. *In*: **Improve Educación Musical**. Málaga Espanha. 2020. Disponível em: <https://www.emimprove.com/blog/musicogramas-para-ninos/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 29 ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

SANTOS, G.L.S. A música como instrumento facilitador no processo de ensino – aprendizagem. *In*: **VI Congresso Nacional de Educação**, 2019, Fortaleza. Anais Conedu, Editora Realize, 2019. p. 1.

SANCHEZ PARRA, M. J. **O musicograma animado: uma ferramenta didática e inovadora para a pedagogia musical, digital e mediada**. *Journal of Learning Styles, [S. l.]*, v. 15, n. 30, p.

4–15, 2022. DOI: 10.55777/rea.v15i30.4669. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/4669>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 9, 2000, Belém. Anais. Belém: ABEM, 2000. p. 33- 42.

SCHAEFFER, P. **Tratado de los objetos musicales**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Semed). Currículo Escolar Municipal. Educação infantil, anos iniciais, anos finais. Prefeitura de Manaus: 2020.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**: tradução de Beatriz Ilari e Rodolgo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3, nº 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOUZA, J; TORRES, M. C. **Maneiras de ouvir música**: uma questão para a educação musical com jovens. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THACKRAY, R. **Rhythmic abilities in children**. Londres: Novello, 1972.

WEBSTER, P.R.; ZIMMERMAN, M.P. Conservation of rhythmic and tonal patterns of second through sixth grade children. **Council for Research in Music Education**, 73, 28-49, 1983.

WILLEMS, E. **El oído musical**. La preparación auditiva del niño. Barcelona Ediciones, 2001.

WUYTACK, J. Het picturale als activatiemiddel bij het muziekbeluisteren. *Adem Tijdschrift voor Muziekkultuur*, 20e jg., nº1, 1984.

WUYTACK, J. Fiche pratique sur l'audition musicale active. *Musique et Culture*, serie 34, núm. 3. 1989.

WUYTACK, Jos. Atualizar as ideias educativas de Carl Orff. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n. 76, 1993.

WUYTACK, Jos. **Curso de Pedagogia Musical**: 3º grau. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2005.

WUYTACK, Jos. **Curso de Pedagogia Musical: 5º grau.** Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2007.

WUYTACK, Jos. **Curso de Pedagogia Musical: 1º grau.** Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2008.

WUYTACK, Jos; BOAL PALHEIROS, Graça. **Audição Musical Activa.** Livro do professor e Livro do aluno. Porto: AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

WUYTACK, J.; BOAL PALHEIROS, G. **Audición musical activa.** Porto. Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1996.

WUYTACK, J. Musica Viva I. Sonnez...battez. Paris: A. Leduc, 1970.

WUYTACK, J. Musica Viva. Expression rythmique. Paris: A. Leduc, 1982.

WUYTACK, J. Updating Carl Orff's educational ideas. *Ostinato. Music for Children*, 19(2), 4-8, 1993.

WUYTACK, Jos; BOAL PALHEIROS, G. **Audición musical activa con el musicograma.** Eufonía: Didáctica de la música, v. 47, p. 43-55, 2009.

ZIMMERMANN, M.P.; SCHREST, L. **How children conceptually organize music sounds.** Cooperative Research Project 5-0256. Northwestern University, 1968.