

## Ensino de Música por meio de representações visuais

### Comunicação

*Rodrigo Honorato Matos*  
*Universidade de Brasília - UnB*  
*rodrigohonoratomatos@gmail.com*

**Resumo:** Este relato de experiência objetiva apresentar atividades realizadas no âmbito do Estágio Supervisionado em Música. Tais atividades foram organizadas a partir do projeto “Ensino de Música por meio de representações visuais”, desenvolvido em uma instituição pública, no segmento do Ensino Médio. Para isso, após apresentação do embasamento para o referido projeto, de seus objetivos e das aprendizagens almejadas, apresenta-se atividades que mais contribuíram para que esses fossem alcançados. Por fim, realiza-se uma reflexão sobre a pertinência desta experiência para a formação docente em música.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado em Música. Licenciatura em Música. Representações visuais na música.

### Sobre o contexto

#### Do Estágio Supervisionado em Música

As atividades de estágio curricular obrigatório realizadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Música 2 compreendem a elaboração de projeto pedagógico-musical a ser implementado na escola, a observação participativa de aulas de música regidas pela supervisora do estagiário, a regência de aulas na escola e a elaboração de relatório final das atividades desenvolvidas. A carga horária destinada às atividades é de 120 horas/aula, sendo que a experiência dentro de sala compreende 32 dessas horas, divididas em 12 horas para a observação (4 semanas) e 20 horas para a regência (7 semanas).

O estágio curricular foi desenvolvido no segmento do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, situado em região com alto poder aquisitivo, acesso a serviços de saúde, comércio e transporte. O Instituto Federal, de natureza pública, recebe estudantes de várias regiões administrativas do Distrito Federal e, em seus

arredores, encontram-se escolas, hospitais, restaurantes e residências, assim como paradas de ônibus próximas que servem estudantes, docentes e funcionário(a)s.

Para as aulas de música, são disponibilizadas 2 salas de aula. Em uma delas, há diversos recursos para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, como carteiras escolares, quadro-branco, caixas de som, teclado, instrumentos de percussão e projetor de imagem. Na outra sala, utilizada como estúdio, há vários equipamentos para a prática de conjunto, como guitarra, baixo elétrico, violões, bateria, teclado e amplificadores. É de se ressaltar, ainda, o bom estado de conservação de todas as instalações, como banheiros, mesas, cadeiras, piso, paredes, e o estímulo à separação e reciclagem de resíduos.

### Das aulas de Música na escola

Com relação às atividades de estágio, foram observadas aulas do 2º ano do Ensino Médio, com cerca de 15 estudantes por turma. Um dado relevante foi que, ao longo das aulas, observou-se o uso frequente de celulares, que, apesar de desestimulado, não era proibido. É importante relatar que, nesse período, houve uma série de ameaças de ataques a escolas por todo o Brasil, e a tolerância ao uso de celulares deve ser vista, também, sob esse contexto. Não obstante a tensão vivida à época, o relacionamento entre estudantes pareceu desenvolver-se em bons termos, não sendo observada animosidade, ou qualquer tipo de desentendimento ou comportamento abusivo.

Para a observação da prática pedagógica, foi utilizada uma ferramenta de análise proposta por Pereira (2022), na qual, a partir da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação, ou LCT, a prática pedagógica dos professores de música é decomposta em dois aspectos: (i) o da gravidade semântica, que se refere ao nível de abstração dos conhecimentos abordados; e (ii) o da densidade semântica, que se refere ao nível de complexidade desses conhecimentos (PEREIRA, 2022).

Sob essa perspectiva, pôde-se notar que tanto a gravidade quanto a densidade semântica flutuavam à medida que se passava de um a outro momento de cada aula. Ou seja, conhecimentos mais abstratos e complexos dividiam espaço com conhecimentos mais simples e “concretos”. Observou-se que, de modo geral, as aulas possuíam uma estrutura semelhante, dividida em 3 momentos. O primeiro deles, na parte inicial da aula, consistia em explicações

teóricas, de alta gravidade semântica. Dessas explicações, partia-se a um segundo momento, no qual eram dados exemplos musicais dos conhecimentos abordados, reduzindo o nível de abstração. No terceiro e último momento das aulas, os alunos eram convocados a vivenciar os conhecimentos, seja tocando instrumentos musicais ou por meio de percussão corporal, trazendo a gravidade semântica a um patamar de maior concretude.

Quanto aos níveis de densidade semântica das aulas, observou-se que transitavam entre os níveis baixos ou medianos de complexidade. Foi possível observar que o nível de densidade semântica, na grande maioria dos momentos das aulas, se apresentou de forma inversamente proporcional ao nível de gravidade semântica. Em outras palavras, à medida que o nível de complexidade dos conhecimentos aumentava, percebia-se uma diminuição da abstração nas atividades. E vice-versa. As exceções se deram nos momentos de recapitulação dos conhecimentos abordados em aulas anteriores, nos quais foram observados elevados níveis tanto de abstração quanto de complexidade.

Em complementação à abordagem acima descrita, foram propostos, pela orientadora do estágio, mais dois aspectos a serem considerados: o nível de participação do(a)s estudantes e o nível de apropriação do material didático. De modo geral, o nível de participação nas aulas manteve-se constante, sempre em uma situação passiva-ativa, na qual o(a)s estudantes participavam apenas quando provocados pela professora. Ainda assim, foi possível perceber uma distinção sutil entre as turmas. Notou-se que a participação do(a)s estudantes tendeu a ser mais passiva nas turmas em que as atividades não envolviam a prática instrumental.

No que se refere à apropriação do material didático, foram observados dois níveis claramente distintos e relacionados a momentos definidos das aulas. No primeiro nível, o material didático foi utilizado como apoio a explicações teóricas. Já no segundo nível, o material didático foi explorado pelo(a)s estudantes de uma forma mais concreta, na prática instrumental. Assim, nas aulas em que não houve momentos de prática, a apropriação do material didático se deu em um nível único, de suporte aos conteúdos e exemplos propostos.

Um aspecto observado a ser destacado é o da interação do(a)s estudantes com os instrumentos em sala de aula. Notou-se que alguns estudantes permanecem por um ou dois minutos ao final das aulas para tocar os instrumentos. Na maioria dos casos, não parece haver



grande familiaridade com a técnica instrumental, apenas vontade de extrair sons. Há, no entanto, estudantes relativamente proficientes. Outro aspecto é o da participação nas atividades. Conforme relatado acima, a participação foi majoritariamente do tipo passiva-ativa. Entretanto, em determinado momento da última aula observada, três estudantes levantaram-se de suas carteiras para fazer coreografias. Isso se deu enquanto outro(a)s estudantes estavam em uma atividade de prática instrumental, revelando uma possibilidade de engajamento maior da turma nas atividades propostas quando a prática de instrumentos está presente em aula.

## Ensino de Música por meio de representações visuais

### Projeto para o Estágio Supervisionado em Música

O projeto desenvolvido teve o objetivo de propiciar ferramentas para a criação musical, introduzindo conceitos-chave da teoria musical por meio de representações imagéticas do som e da música. De forma específica, as aulas percorreram os objetivos de: (i) desenvolver, a partir de imagens, textos e objetos, a compreensão inicial dos conceitos de pulso, tempo, compasso e figuras rítmicas; (ii) desenvolver, a partir de imagens, textos e objetos, a compreensão inicial de sinais elementares de notação musical e suas relações com os elementos fundamentais da música; (iii) propiciar ferramentas visuais para a criação de padrões rítmicos, acordes e sequências harmônicas; (iv) desenvolver a compreensão inicial de forma musical, quadratura e contorno melódico por meio de representações visuais; (v) desenvolver, a partir de sinais textuais e gráficos, a percepção da relação entre os tempos fortes/fracos dos compassos e a acentuação tônica das palavras; e (vi) propiciar ferramentas para a apreciação musical, a escuta ativa e o processo de composição.

A intenção de abordar conteúdos musicais a partir de representações imagéticas parte da noção de que é prática comum a associação entre fenômenos e imagens. Segundo Aumont (1993), uma das razões para a produção de imagens “provém da vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade.”

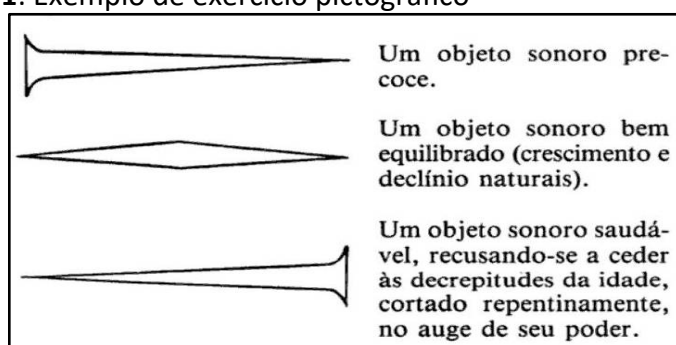
Efetivamente, a notação tradicional da música tem por objetivo exatamente o estabelecimento desse vínculo, ao representar imageticamente os sons musicais. Seu

desenvolvimento foi precedido por sistemas visualmente menos complexos, como a *notação neumática*, que representa, sobre um texto, a direção e movimento das alturas de uma determinada melodia vocal, e a *regência quironômica*, que representa ornamentos e curvas melódicas por meio de gestos (CAZNOK, 2015).

Muito embora a grafia musical tradicional tenha sido construída a partir de múltiplos recursos de representação, tomando emprestado, inclusive, convenções da escrita e inúmeros termos das artes visuais e das aparências espaciais (SCHAFER, 2001), no século XX foi vista como “insuficiente para exprimir novas poéticas, que enfatizavam aspectos sonoros que ultrapassavam as possibilidades previstas pelo sistema” (CAZNOK, 2015, p.61). Ainda assim, constitui-se em um sistema bastante complicado, cujo domínio, adverte Schafer (1991), geralmente requer estudo e prática por um tempo considerável.

Não por acaso, Schafer propõe, para a educação musical, que a notação tradicional da música não seja a única codificação possível para a representação dos sons no processo de aprendizagem. Em verdade, aquele autor sustenta que o uso de uma notação simples, facilmente aprendida, seria a ideal para a sala de aula (Ibidem). De fato, a utilização de elementos textuais e pictográficos é uma constante em sua obra e atuação docente (Figuras 1 e 2).

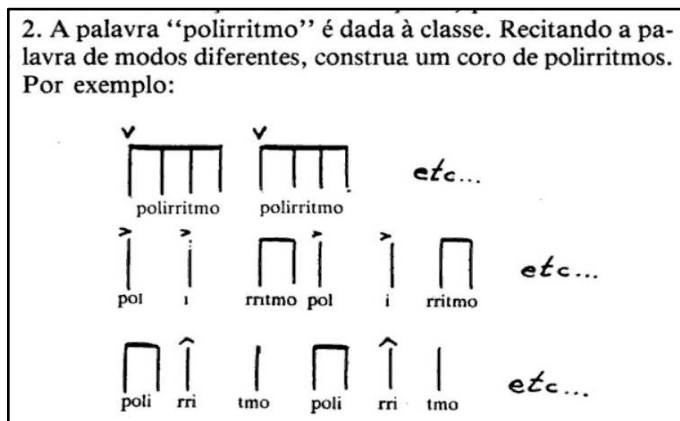
**Figura 1:** Exemplo de exercício pictográfico



Fonte: O ouvido pensante (SCHAFER, 1991, p.184).

**Figura 2:** Exemplo de exercício textual





Fonte: O ouvido pensante (SCHAFER, 1991, p.89).

Durante a observação realizada no estágio, percebeu-se pouco uso de elementos alheios à notação tradicional da música. Em certos momentos foram suprimidos elementos da pauta musical, mas sem alterar a representação convencional. Notou-se, entretanto, a utilização de um recurso visual de círculo, denominado “laranja”, que, dividido em metades e quartos, teve por função a demonstração da divisão de valores do som. A representação gráfica não causou estranhamento à turma, bem como pareceu auxiliar a compreensão do conteúdo.

O presente projeto, portanto, almejou ampliar os recursos textuais e imagéticos na transmissão do conhecimento musical, a fim de facilitar a compreensão de conceitos abstratos da teoria musical e a internalização de elementos propriamente musicais. Tal intenção vai ao encontro do que Schafer propõe ao professor de música:

[...] Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, que, sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente (SCHAFER, 1991, p. 311).

### Relato sobre as aulas desenvolvidas

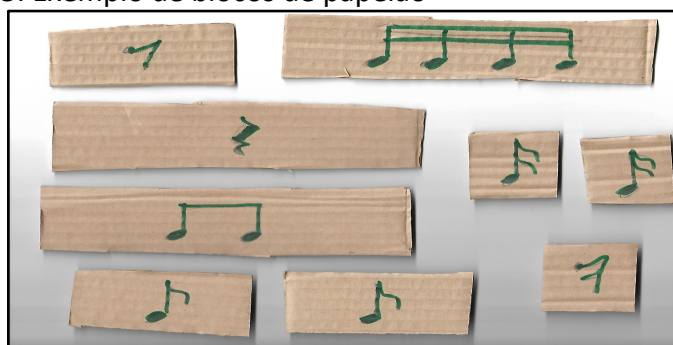
Procurou-se, na regência das aulas, desenvolver a prática da criação musical em conjunto, a partir da compreensão inicial de como são organizados os elementos da música. Para tanto, foram utilizados recursos visuais – imagens, objetos e textos –, a fim de auxiliar a apreensão dos conhecimentos. Nesse sentido, foram propostas atividades nas quais se trabalhou: (i) a relação entre as figuras rítmicas e o espaço que ocupam no compasso; (ii) a relação harmônica existente entre os acordes e as alturas sob as quais estão construídos; (iii)

a relação entre os tempos fortes/fracos dos compassos e a acentuação tônica das palavras; e (iv) a escuta ativa, a apreciação musical e a escolha consciente de elementos musicais que compõem o processo de criação.

Havia sido planejado, ainda, conduzir a prática da composição em direção à prática instrumental em conjunto, indo ao encontro das observações realizadas, que revelaram a possibilidade de maior engajamento ao serem disponibilizados instrumentos musicais à turma. Entretanto, ocorreram eventos internos na instituição que impossibilitaram a regência das três últimas aulas programadas.

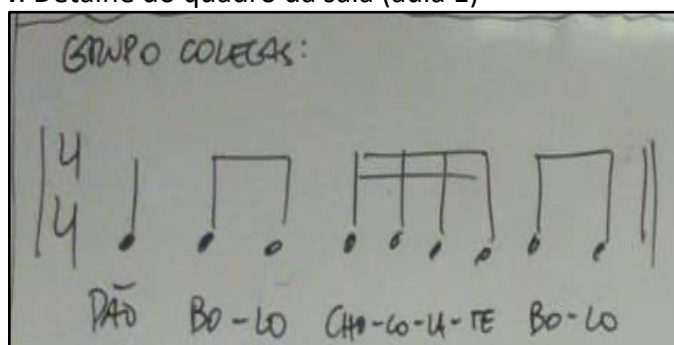
A primeira aula teve como ponto de partida a construção de padrões rítmicos, que poderiam ser posteriormente utilizados para o acompanhamento rítmico-harmônico, para a vocalização de trechos musicais ou mesmo para servir de base à criação melódica. Duas estratégias foram postas à turma: (i) utilizar blocos de papelão nos quais estavam desenhadas figuras rítmicas e cujo tamanho denotava a duração relativa de cada figura (Figura 3); e (ii) relacionar os padrões rítmicos a palavras previamente determinadas. No caso, “pão”, “bolo” e “chocolate” (Figura 4).

**Figura 3:** Exemplo de blocos de papelão



Fonte: O autor.

**Figura 4:** Detalhe do quadro da sala (aula 1)

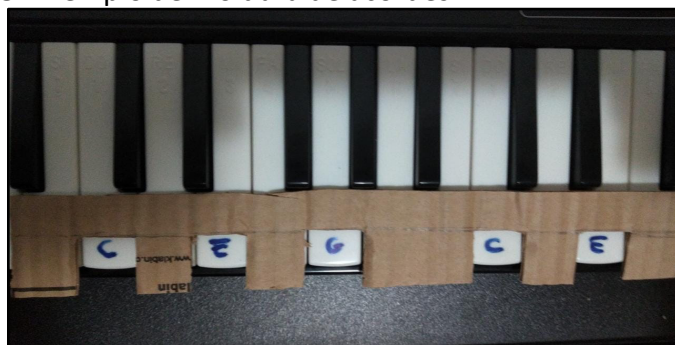


Fonte: O autor.

De modo geral, percebeu-se que o(a)s estudantes apresentaram poucos problemas para realizar as atividades e conseguiram, de forma relativamente simples, construir um ou mais compassos com padrões rítmicos diversos. Tanto o uso de palavras relacionadas com as figuras como a proporção entre o tamanho dos blocos de papelão e o tamanho relativo das figuras pareceu ter auxiliado na composição, internalização e execução dos padrões. Merece destaque, no entanto, que a reunião da turma em grupos pode ter relevância na aparente facilidade do(a)s estudantes em realizar a atividade, ao passo que discutiam entre si a melhor forma de dispor os padrões, ajudando-se mutuamente.

A segunda aula teve por proposta principal que a turma, a partir de uma sequência de alturas definidas previamente pelo(a)s estudantes, utilizasse molduras em papelão para escolher, ao piano, acordes que harmonizassem com as notas (Figura 5). A moldura foi feita de forma a evidenciar o processo de formação de acordes, ilustrando o empilhamento de terças no campo harmônico maior. Tendo por base a experiência da aula anterior, a turma foi novamente distribuída em grupos e, mais uma vez, notou-se que as atividades geraram engajamento, ajuda mútua e foram realizadas sem grandes dificuldades.

**Figura 5:** Exemplo de moldura de acordes



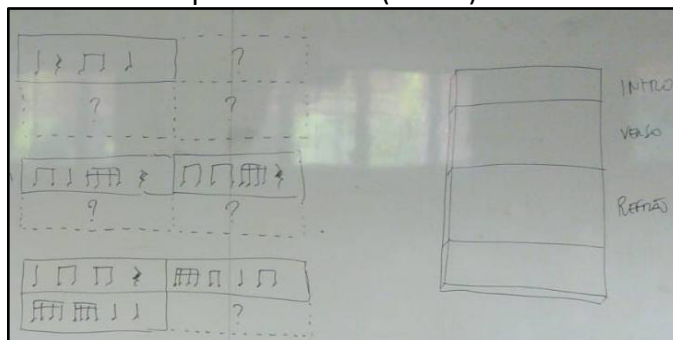
Fonte: O autor.

A atividade que deu início à aula, no entanto, não transcorreu da mesma maneira. Antes que a turma fosse instruída a formar os acordes, houve uma breve explicação sobre a construção da forma musical, utilizando-se desenhos de blocos para representar a música que estava sendo criada (Figura 6). A percepção do regente foi de que a atividade gerou



desinteresse e enfado no(a)s estudantes. Frise-se que não foi a única vez que um momento de maior abstração produziu reações similares durante o curso das regências.

**Figura 6:** Detalhe do quadro da sala (aula 2)



Fonte: O autor.

A terceira aula dividiu-se em dois momentos. O primeiro consistiu em uma atividade que pretendia auxiliar a construção da letra da música pela turma, utilizando o tema escolhido pela instituição para o bimestre letivo. Para isso, o regente propôs que pensassem em palavras relacionadas ao tema, escrevendo, ao quadro, algumas categorias de referência, como “tempo”, “lugar”, “ação”. Não houve, no entanto, uma resposta positiva da turma. A atividade proposta pareceu vaga e sem direcionamento. Assim, o regente, no intuito de auxiliar o(a)s estudantes, distribuiu cartelas do jogo *Imagem&Ação*<sup>1</sup>, que continham categorias definidas de palavras e exemplos. O objetivo era que, com algo em mãos que exemplificasse a atividade, haveria uma maior facilidade em criar relações entre palavras e fomentar ideias. Contudo, a expectativa foi frustrada, uma vez que o propósito por trás do que estava sendo apresentado não pareceu ter ficado claro à turma. Como resultado, o processo de criação da letra não obteve o resultado esperado.

O segundo momento consistiu em resgatar as sequências de acordes criadas pela turma na aula anterior e propor um debate, a partir da audição ativa dos acordes, sobre qual poderia ser a harmonia da música. Utilizando a estação de trabalho de áudio digital *Hookpad*<sup>2</sup>, o regente pôde demonstrar as sequências harmônicas em variados andamentos e com diferentes instrumentações, o que motivou a turma a opinar e decidir sobre o tipo de arranjo mais adequado. Constatou-se, assim, que o uso dessa ferramenta auxiliou o desenvolvimento

<sup>1</sup> Jogo de adivinhação produzido pela empresa *GROW*.

<sup>2</sup> Estação de trabalho de áudio digital. Acessível em: <https://hookpad.hooktheory.com/>

da aula, tornando o processo de escolha mais ágil e mais consciente das possibilidades musicais à disposição. Durante essa atividade, as sequências eram reproduzidas continuamente, de forma que a apreciação dos acordes não sofria interrupções. Em paralelo, um(a) estudante se propôs a compor a letra para a turma e, ouvindo os acordes que tocavam em *loop*, cantou uma estrofe que havia composto, criando, conseqüentemente, uma linha melódica respectiva (Figura 7).

**Figura 7:** Trecho composto pelo(a) estudante

The musical score for Figure 7 is written in 4/4 time on a single staff. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are: "res-sur - gir a-tra-vés das ra-í - zes se-me - ar e cu-rar ci-ca-tri - zes flo-res - cer em meio aes-cu - ri - dão ser di - fe - ren - te na mul - ti-dão".

Fonte: O autor.

A aula da quarta semana foi planejada tendo como ponto central o trecho musical composto pelo(a) estudante. Projetando a composição no quadro, o regente iniciou uma atividade expositiva sobre contorno melódico, repetição, contraste e também sobre a relação entre a acentuação tônica das palavras que formavam a letra e os tempos fortes/fracos dos compassos. Importante notar que, considerando todas as aulas regidas, esse momento foi o de maior abstração dos conteúdos e gerou a regência mais conturbada, de nítido desinteresse entre o(a)s estudantes e excessiva conversa paralela.

Após, retomou-se a atividade realizada na aula anterior com o *Hookpad*, mas, desta vez, tendo uma linha melódica e uma letra como referências. Assim, a turma determinou que o clima da música precisava ser mais “triste” e baseou suas escolhas nessa percepção. Ademais, propôs alterações no trecho composto. Ao final, o(a) estudante que havia criado a estrofe compôs outra seção, com letra e linha melódica diferentes (Figura 8).

**Figura 8:** Composição da turma

Fonte: O autor.

Conforme dito anteriormente, a continuação das regências foi impossibilitada por eventos internos da instituição, de sorte que o resultado obtido na quarta aula, que deveria ter sido provisório, acabou se tornando o produto final do trabalho realizado. Como estavam ainda programadas atividades para a prática instrumental, não foi possível observar, a fundo, como a apropriação do material didático – em seu nível mais alto, de contato com instrumentos musicais – poderia interferir na participação, engajamento e motivação da turma. Ressalte-se, entretanto, que, baseando-se nas observações das aulas regidas pelo(a) supervisor(a) do estágio, seria plausível antever resultados positivos nesse processo.

O nível de apropriação do material didático, inclusive, parece ter sido muito importante para o desenvolvimento da aula e, em especial, para a participação. As imagens e textos trazidas ao quadro não surtiram efeitos tão positivos quanto os objetos manipulados pela turma (com a notável exceção das cartelas de *Imagem&Ação*, na qual a frustração se deveu sobretudo a uma falha na enunciação e na construção do propósito da atividade). Além disso, atividades com alto nível de abstração estiveram correlacionadas frequentemente a

resultados negativos, independente do nível de apropriação do material didático ou de complexidade dos conhecimentos. O nível de densidade semântica, por sua vez, não foi determinante para uma boa resposta da turma. De fato, a adaptação a conhecimentos de maior ou menor complexidade era semelhante, desde que as atividades propusessem maior contato com os sons musicais, os instrumentos e a autonomia da turma para criar a composição.

### Considerações sobre a prática de estágio

Buscou-se, na prática docente no estágio, propor atividades que pudessem transmitir conhecimentos específicos da área de música por meio de representações visuais em forma de imagens, textos ou objetos. A ideia principal, convergindo com o pensamento e a prática de Schafer (1991), foi a de que representações alternativas à notação tradicional seriam validadas à medida que relações estéticas significativas auxiliavam a absorção do conhecimento musical.

Percebeu-se, ao longo da docência, que o uso de representações visuais, por si só, não garantiu resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados foram positivos tão somente quando associados a um alto grau de apropriação do material pela turma ou a um baixo nível de abstração dos conhecimentos. Isso se deu, também, com a complexidade do conteúdo, que, vista individualmente, não influenciou positivamente ou negativamente nas aulas, devendo ser vista sob a relação que trava com os níveis de apropriação do material e de abstração do conteúdo.

Consequentemente, viu-se que estratégias que permitiram reduzir os níveis de gravidade semântica dos conhecimentos (abstração), concretizando conceitos abstratos da teoria musical em objetos manipuláveis ou em recursos linguísticos familiares, deram bons frutos. Uma vez constatada a vontade e a disposição da turma para estar em contato com os instrumentos e os sons, muito mais do que aprender sobre questões teóricas, notou-se a relevância de trazer à sala de aula elementos concretos, de experiência e prática imediata.

Por último, cabe destacar que a participação da turma na escolha dos elementos musicais que foram trabalhados e na tomada de decisões quanto aos rumos da composição que se desenvolvia, possibilitaram desmistificar, em certo grau, a simbologia



da grafia musical tradicional e o processo de criação musical, demonstrando que noções elementares podem ser mais do que suficientes para a obtenção de um resultado satisfatório.

## Referências

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio Cesar Santoro. 8ª Edição. Campinas: Papirus, 1993.

CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v.28, n.55, p.66-93, jan./jun. 2022.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo estado atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

