

Aulas de música no ensino médio: a composição como metodologia de ensino

Comunicação

Isabella Tais Sonsin
Universidade Estadual de Londrina - UEL
bellatais275@gmail.com

Leonardo Araújo Sanches
Universidade Estadual de Londrina - UEL
leonardosanches@sercomtel.com.br

Ronaldo Aparecido de Matos
Universidade Estadual de Londrina - UEL
ronaldo.musica@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo dessa proposta é compartilhar exemplos de atividades desenvolvidas por uma dupla de estudantes do terceiro ano do curso de licenciatura em música aplicadas em um colégio público, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Trata-se de um relato parcial de uma proposta de ensino que teve como fio condutor a composição musical. O planejamento da proposta teve como base o conceito de conhecimento prévio (AUSUBEL, 2000), logo, houve um mapeamento e triagem de exemplos musicais presentes no cotidiano dos alunos, que fomentaram as atividades realizadas. As ações pedagógicas desenvolvidas caracterizam-se na abordagem de elementos fundamentais à composição musical (HOWARD, 1991), com base em atividades de manipulação sonora e exercícios de criação dirigidos. Através dessas experiências os alunos se sentiram motivados e confiantes para dialogar e refletir a respeito das músicas de seu cotidiano, como também preparados para produzirem suas próprias composições. Almejamos que as atividades musicais e demais estratégias de ensino compartilhadas nesse relato possam incentivar a discussão e produção de atividades voltadas à criação musical coletiva, como também em relação ao potencial pedagógico presente no conhecimento musical dos alunos.

Palavras-chave: estágio curricular; composição; ensino médio.

Introdução

O presente trabalho é baseado em uma experiência de prática docente de uma dupla de estudantes do terceiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. A proposta em questão é uma ação pedagógica vinculada às atividades de estágio curricular obrigatório, que ocorrem no formato de Grupo Multiserial de Estágio e

Prática de Ensino - GMEPE ¹. O público alvo desta frente de estágio foram os alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina.

A escolha da composição musical como fio condutor dessa proposta se deu com base em nosso primeiro contato com os alunos. Nesse momento realizamos uma performance musical, executada em conjunto pelos estagiários e pelo professor supervisor, e em seguida propusemos uma roda de conversa para que todos pudessem compartilhar suas experiências musicais. Durante essa conversa foi possível notar na fala dos alunos a predominância de uma visão fatídica sobre a música, no caso, que para fazê-la é preciso nascer com um dom, ser alguém privilegiado. Outro ponto observado foi que a turma não levava em consideração que ações do cotidiano, como por exemplo, ler sobre música, ouvir música ou montar uma *playlist*, são competências musicais assim como o próprio ato de tocar um instrumento ou cantar.

Através dessa primeira troca de experiências foi possível observar, de modo geral, que tratavam-se de pessoas que tinham uma relação cotidiana com a música, consideravam-na como algo relevante para suas vidas, possuíam expectativas em relação às próprias aulas de música – aprender a tocar um instrumento, aprender a cantar ou então criar uma música, por exemplo – mas que, em contrapartida, acreditavam ser algo fora de seu alcance.

Tendo em vista esse quadro adotamos como principal objetivo o desenvolvimento de uma proposta de ensino baseada em experiências de composição musical. Seguimos essa linha pedagógica levando em consideração que a composição musical engloba um conjunto de processos criativos que lidam com a experimentação, a seleção, a organização, a execução e a apreciação de diversos elementos musicais (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Como objetivo complementar, e não menos importante, estruturamos as atividades de criação musical com base no repertório musical presente no cotidiano dos alunos, tendo

¹ É um modelo de estágio supervisionado (LOUREIRO, 2006 p. 26-27) que integra dois estudantes de cada ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina e um professor supervisor. O grupo atua semanalmente em uma escola da rede pública. Os alunos do 1º e 2º ano atuam como observadores. Os alunos do 3º ano atuam como professores de uma das turmas, em dupla, durante todo o ano letivo. Os alunos do 4º ano atuam individualmente como professores da outra turma, durante um semestre.

em vista esse conhecimento prévio (AUSUBEL, 2000) como uma base para o desenvolvimento musical dos alunos no decorrer das aulas.

Ambos os direcionamentos se deram para que através dessas experiências musicais os alunos pudessem não só desmistificar a ideia de que a música é algo para poucos, mas também para que os mesmos pudessem conscientizar-se em relação a suas próprias vivências musicais e, desta forma, estabelecer novas formas de se relacionar com a música.

O conceito de conhecimento prévio e a relação com o repertório dos alunos

O fato de buscarmos atrelar as experiências musicais dos alunos às dinâmicas de sala de aula é uma estratégia de ensino que vai de encontro ao pensamento de autores da educação como David Ausubel (2000) e Paulo Freire (1987), que consideram o conhecimento prévio do aluno como um pressuposto fundamental à construção de um aprendizado mais profundo e significativo.

Apoiamo-nos especificamente no conceito de conhecimento prévio (AUSUBEL, 2000) como “[...] o conjunto de aprendizagens e conteúdos assimilados, estabelecidos e contextualizados no indivíduo” (MOREIRA citado em CARRIL; NATÁLIO; ZOCCAL, 2017 p. 71). Tendo em vista o contexto deste trabalho foi fundamental que esse tipo de conhecimento, salientado por Ausubel, fosse valorizado e integrado à nossa proposta de ensino, não só visando um aprendizado mais eficaz, no que diz respeito aos próprios processos cognitivos, mas também como uma forma de tornar os alunos mais conscientes, motivados e ativos em relação a seus conhecimentos.

Para isso, preparamos um questionário constituído de cinco questões a fim de verificar a relação dos alunos com a música em seu cotidiano:

- 1 – Você canta ou toca algum instrumento musical? Se sim, fez ou faz aulas?
- 2 – Quais os tipos de música que você gosta de ouvir? Cite alguns exemplos.
- 3 – Quais os tipos de música que você não gosta de ouvir? Cite alguns exemplos.
- 4 – Você já criou alguma letra de canção ou alguma ideia de música com instrumento?
- 5 – Onde você costuma ouvir música?

Este questionário foi aplicado em sala e, mesmo se tratando de uma investigação pontual em relação a quantidade e complexidade de experiências pessoais dos alunos, conseguimos obter dados fundamentais para compreendermos melhor a relação dos nossos alunos com a música.

Vejamos os dados obtidos através do questionário aplicado, começando pela primeira questão:

Quadro 1: Tabulação dos dados da questão 1

1- Você canta ou toca algum instrumento? Se sim, fez ou faz aulas?

Não (19)	Sim (10)
----------	----------

Instrumentos:

Violão (4)	Cajon (2)
Canto (2)	Piano (1)

Fez ou faz aula:

Sim (6)	Não (4)
---------	---------

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Considerando que se tratava de uma turma de trinta alunos nota-se que apenas um terço dos alunos teve alguma experiência musical prática e, dentre esses, apenas seis alunos tiveram algum tipo de orientação formal. Fato que reforçou a necessidade em integrarmos experiências práticas às aulas de música.

Outro dado interessante nessa questão foi em relação aos tipos de instrumentos citados. Esses instrumentos musicais, como também o canto, foram posteriormente disponibilizados e incentivados durante as aulas para, não só oportunizar a participação desses alunos com base em um conhecimento que os mesmos já possuíam, mas também no intuito de torná-los mediadores desses conhecimentos junto aos outros alunos que ainda não tinham contato esse tipo de prática musical.

Em relação a segunda questão:

Quadro 2: Tabulação dos dados da questão 2

2- Quais os tipos de música que você gosta de ouvir? Cite alguns exemplos.

Rap (13)	Sertanejo Universitário (9)
Funk Carioca (9)	Eletrônica (8)
Rock (7)	Pagode (7)
Trap (5)	Pop (4)
Reggae (3)	Sertanejo Raiz (3)
Eclética (3)	Indie (3)
Samba (3)	Acústica (2)
Alternativa (1)	R&B (1)
Soul (1)	MPB (1)
Jazz (1)	Blues (1)
Reggaeton (1)	Country (1)

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Vimos aqui que o gosto musical dos alunos se manifestou de forma bastante diversificada, inclusive demonstrando que os mesmos se relacionavam com mais de um tipo de gênero musical. Esse foi um dado fundamental para a proposta, pois com base nos gêneros citados estabelecemos alguns conteúdos e exemplos musicais a serem abordados no decorrer das aulas.

Ainda sobre essa segunda questão, os alunos complementaram-na citando exemplos específicos de músicas:

Quadro 3: Tabulação dos dados da questão 2 – exemplos musicais

Exemplos:

Ariana Grande (3)	Baco Exu do Blues (3)	Djonga (3)	Mc Lan (2)
Henrique e Juliano (2)	Turma do Pagode (2)	AC/DC	Nirvana
Maneva	Natiruts	Slipknot	Coldplay
Of Monsters and Men	Gorillaz	Nero's Day at Disneyland	Edith Piaf
Melane Martinez	Boyce Avenue	Three Days Grace	Breaking Benjamin
Linkin Park	Expressão Ativa	Delacruz	Tonico e Tinoco
Criolo	Mv Bill	Emicida	3030
Livia Cruz	Marisa Monte	Caetano Veloso	Elis Regina
Chico Buarque	Racionais MCs	JEM	Mc Mirella
Mc Kekel	Mc WM	Anitta	Projota
Legião Urbana	Eminem	Sidoka	Costa Gold
Cacife Clandestino	21 Savage	Travis Scott	Jovem Dex
Migos	Gunna	Ray Drummond	Young Thug
Metro Boomin	Lil' Pump	Lil' Skies	Lil' Uzi Vest

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Esses exemplos citados, além de reforçarem a diversidade de gosto musical, comentada a pouco, apontam para um outro fato interessante: os artistas e grupos musicais citados pelos alunos, em sua maior parte, são de origem americana e inglesa.

Considerando que esse repertório estrangeiro se caracteriza predominantemente por canções, que trazem consigo temas e um conteúdo textual, nos questionamos se os alunos se atentam à essas mensagens transmitidas nessas músicas. De antemão a uma possível resposta para essa nossa indagação, optamos por incluir atividades e discussões que pudessem fomentar a reflexão sobre o repertório estrangeiro e também discutir a sua relação com a produção musical brasileira.

Na terceira questão verificamos como os alunos lidavam com a questão de diferença de gostos e também, através de suas respostas, detectar possíveis preconceitos consolidados:

Quadro 4: Tabulação dos dados da questão 3

3- Quais os tipos de música que você não gosta de ouvir? Cite alguns exemplos.

K-pop (21)	Funk Carioca (8)
Sertanejo Universitário (5)	Sertanejo Raiz (5)
Pagode (4)	Rock (4)
Samba (4)	Pop (1)
Rap (1)	Axé (1)
Clássica (1)	Forró (1)

Exemplos:

Natiruts	Pablo Vittar (2)
----------	------------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Com base nas respostas, percebemos que nesse grupo existiam questões identitárias conflituosas, ou seja, ao mesmo tempo em que havia alunos que gostavam, por exemplo, do gênero sertanejo universitário, havia outros alunos, nessa mesma turma, que relataram uma rejeição ou até mesmo um preconceito em relação a esse mesmo gênero.

Tendo em vista esses possíveis conflitos sobre gosto musical julgamos necessário, no decorrer das atividades, sempre explicitar que a diversidade cultural é algo não só fundamental para que as pessoas possam se expressar de formas diferentes, como também,

considerando que o tema central da proposta é a composição, que a diversidade é uma condição indispensável para que as pessoas possam criar suas próprias músicas.

Nessa mesma questão, outro ponto relevante observado foi o da alta rejeição em relação ao *K-Pop*². Tal posicionamento é bastante controverso, já que as características musicais que constituem esse movimento musical se assemelham bastante a vários exemplos musicais citados como prediletos pelos alunos. Nesses casos, o único fator contrastante é o idioma – inglês e coreano. Esse comportamento denota um estranhamento por parte dos alunos em relação a uma cultura coreana.

Aproveitamos para retomar essa questão da rejeição ao K-pop, em um momento futuro oportuno, para fomentar algumas discussões a respeito de gosto musical e diversidade cultura. Já que a cultura americana e a inglesa vêm de outros lugares e trazem consigo também particularidades que destoam da cultura brasileira, por que então acolher uma, a tomando inclusive um referencial, e excluir a outra sem sequer refletir a respeito do que está envolvido ali.

Dando continuidade, a quarta questão foi destinado a verificar se os alunos já haviam tido algum tipo de experiências criativa com música:

Quadro 5: Tabulação dos dados da questão 4

4- Você já criou alguma letra de canção ou alguma ideia de música com instrumento?

Não (21)	Sim (8)
----------	---------

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Percebemos que pelo menos dois terços dos alunos relataram não terem vivido nenhum tipo de processo criativo em música e, aqueles já com alguma experiência comentaram ter sido algo muito breve. Nesse caso, alguns exemplos citados foram: tentar criar um verso; batucar em uma carteira tentando criar um ritmo; assoviar alguma melodia; pensar em uma ideia de música (um tema). Esses dados reforçam a necessidade e a validade da proposta em proporcionar experiências de criação musical aos alunos, não só para motivar

² É um fenômeno da cultura pop sul coreana. Para mais detalhes ver: SOUZA, 2015; REIS, 2018.

aqueles ainda não iniciados na criação musical, como também incentivar aqueles que já iniciaram por conta própria algumas experiências de criação a darem continuidade nesse processo.

Na quinta e última questão procuramos compreender em que lugares os alunos tinham acesso à música:

Quadro 6: Tabulação dos dados da questão 5

5- Onde você costuma ouvir música?

Em todos os lugares (15)	Em casa (13)
No transporte (13)	No banheiro (5)
Na escola (5)	Na rua (3)
No banho (3)	No trabalho (3)
Em festas (2)	Em shows (1)
Na academia (1)	Antes de jogar (1)

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nota-se aqui que apesar dos alunos indicarem uma variedade considerável de lugares, a interação com a música ocorre por meio de algum dispositivo eletrônico ou de registro fonográfico. Portanto, há uma carência não só em relacionar-se com diferentes formas de performance ao vivo, como também de experiências direcionadas a música em si, já que na maior parte dos lugares citados, a música está presente como um plano de fundo.

A composição musical como metodologia

É preciso considerar, de antemão, que pensar na composição musical como direcionamento de uma proposta de ensino acarreta em tomar determinadas decisões, principalmente no que diz respeito a sua definição, sua finalidade e seus processos de aprendizagem, já que no campo da música é um assunto tratado com visões e abordagens bastante distintas.

O primeiro ponto que julgamos importante discutir é a respeito de qual definição de composição estamos tratando. No caso, tomamos como enfoque a composição musical como processo:

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.6).

Há outras vertentes que discutem a função da composição, inclusive com uma preocupação mais direcionada ao produto final e que, nesse caso, acabam por colocar em questão a própria validade das composições realizadas em um contexto educacional. Em contrapartida a essa ideia, compactuamos com a visão de França e Swanwick:

[...] Desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (2002, p. 7).

Logo, não se trata da criação de obras musicais complexas a cada aula, mas sim de atividades que estimulam a capacidade criativa e imaginativa, tornando os alunos sujeitos ativos no processo de aprendizagem:

Comumente se utiliza a ideia de compor como algo grandioso, acarretando assim, que alunos com menor experiência musical, se sintam incapazes de compor uma música. Mas, quando a composição é abordada como um momento de criação musical e de desenvolvimento da criatividade, ela se torna mais acessível e próxima a todos (CRISTOVÃO e WEINGÄRTNER, 2016, p.4).

Portanto, nossa preocupação em relação à condução da proposta não se voltou para um produto final, como por exemplo, uma grande obra ou uma apresentação formal, mas sim em proporcionar experiências de criação coletiva variadas, visando uma “[...] experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 6).

Outro ponto a ser considerado foi o dos processos de criação a serem adotados na proposta e, neste caso, como integrá-los aos conhecimentos prévios dos alunos. Logo, avançamos para a pesquisa nas produções que tratam da composição musical como proposta de ensino. Para isso buscamos apoio na obra de John Howard (1991). Esse trabalho citado

estabelece uma linha pedagógica pautada no ensino de composição com base em elementos estruturantes da música, como por exemplo, ritmo, melodia, harmonia e textura. Cada assunto apresentado é acompanhado de exercícios de criação e de escuta dirigidos.

O que mais nos chamou atenção nessa obra de Howard foi a proposta de um desenvolvimento progressivo, no caso, não só sob os aspectos técnicos e conceituais, mas também através de exercícios de apreciação, análise e criação. Vimos nessa abordagem uma interessante forma de ir gradativamente conduzindo os alunos a irem se apropriando dos elementos musicais que estão presentes em seu cotidiano e também dar a eles a oportunidade para que, através desses mesmos elementos, pudessem explorar a criação de novas ideias musicais. Tendo como base a organização da obra de Howard (1991), estruturamos a nossa proposta em quatro tópicos principais a serem desenvolvidos com os alunos: 1) ritmo 2) melodia 3) textura.

Ainda sobre a obra de Howard, deve-se considerar que todas as discussões e atividades pedagógicas são guiadas com base no repertório da música de câmara ou de concerto. Logo, optamos por não seguir os exercícios propostos a risca, mas sim tomamos a relação estabelecida entre o exemplo musical e a atividade, para então criarmos nossas próprias atividades.

Relatando as experiências de ensino

O primeiro passo – interagindo de modo prático com o repertório indicado

Apresentamos alguns exemplos musicais, com base no questionário aplicado previamente à turma. Em um primeiro momento, via aparelho de som e, em seguida através da performance de trechos específicos das músicas, que foram executadas pelos professores e demais estagiários (violão, voz e percussão).

A aula se desenvolveu com base em atividades de consciência rítmica, pautadas nos princípios de música e movimento do educador Émile Jaques-Dalcroze (MATEIRO e ILARI, 2012). Utilizamos o repertório habitual dos alunos para conduzi-los a irem gradativamente experimentando formas práticas de interagir com a música, através de movimentos e sons corporais, como, por exemplo, bater palmas, caminhar pela sala, dar passos para frente e para

trás, etc. Além disso, utilizamos também durante a proposta baquetas de madeira combinadas aos movimentos corporais.

No decorrer dessas atividades os alunos puderam explorar a possibilidade de identificar e executar marcações regulares, como também atentarem-se que o corpo e o movimento estão intrinsecamente relacionados ao fazer musical:

Imagem 1: Alunos durante atividade com movimento corporal e baquetas



Fonte: Registro realizado pelos autores (2019).

Além disso, integramos às atividades formas diversificadas de interação entre os alunos para que os mesmos pudessem atentar-se a importância do outro e do grupo, durante o fazer musical.

Compondo acompanhamentos rítmicos

Revisamos as ideias desenvolvidas na aula anterior e, em seguida, apresentamos aos alunos dois exemplos musicais³, *Stitches* do cantor *Shawn Mendes* e *Thank u, Next* da cantora *Ariana Grande*, ambos executados por nós no formato de violão e voz.

Considerando que o foco da aula seria o desenvolvimento de acompanhamentos rítmicos, escolhemos apresentar os dois exemplos musicais em um formato sem instrumentos percussivos, para evitar que os alunos fossem influenciados por uma ideia pré-determinada.

³ As duas músicas citadas constam também na relação de músicas indicadas pela turma.

Após apresentarmos as músicas, perguntamos aos alunos se seria possível criar algum tipo de acompanhamento rítmico para cada uma delas. Incentivamos os alunos durante esse processo executando mais algumas vezes os exemplos musicais abordados inicialmente. Gradativamente foram surgindo algumas sugestões por parte dos alunos, como, por exemplo, fazer uma marcação com palmas ou então, fazer uma marcação alternada entre uma batida de pé no chão e palmas.

Em seguida, dividimos a sala em quatro grupos e sugerimos que cada um criasse um acompanhamento rítmico para cada uma das músicas apresentadas. Para isso os alunos tiveram a disposição alguns instrumentos de percussão como, por exemplo, tamborins, tambores, cajón, chocalhos e baquetas.

Estipulamos um determinado tempo para que os grupos pudessem desenvolver suas próprias criações e, durante o processo fomos orientando-os, em caso de dúvidas:

Imagem 2: Alunos em atividade de criação rítmica



Fonte: Registro realizado pelos autores (2019).

Terminada a etapa de criação pedimos que cada grupo apresentasse aos demais colegas de sala os acompanhamentos rítmicos elaborados. Nessa etapa, executamos cada um dos exemplos, como no início da aula, no formato voz e violão e, cada grupo, um por vez, demonstrou suas respectivas criações rítmicas. Orientamos também, que durante a apresentação de cada grupo, os demais alunos se atentassem a como cada criação foi organizada, quais elementos foram utilizados, etc.

Após os grupos se apresentarem, foi promovido um diálogo a respeito do processo de criação de cada um. Por fim, apresentamos via aparelho de som, a versão original de cada

uma das músicas abordadas durante a aula. Através dessa escuta os alunos puderam comparar os elementos rítmicos presentes no áudio original e em suas próprias criações.

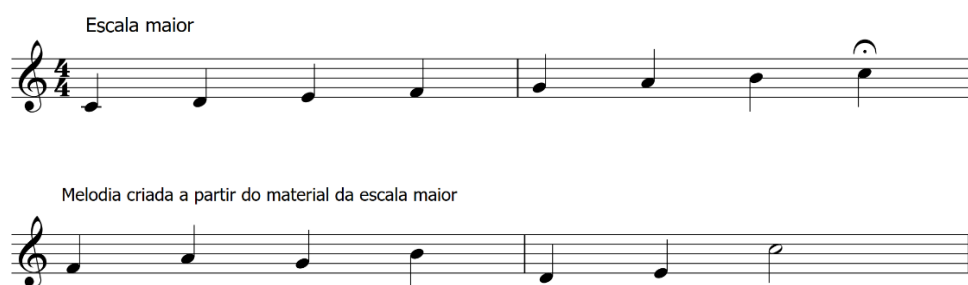
Compondo melodias

Iniciamos a aula propondo uma atividade intitulada 'jogo de compor'⁴. Com a ajuda de um dos estagiários, saxofonista, demonstramos a sonoridade de uma escala maior, em dó. Em seguida, perguntamos à turma se alguém tinha ideia do que seria o fragmento musical executado pelo saxofone. Logo, surgiram opiniões diversas, sendo que para uns era um trecho de uma música, para outros notas que iam 'subindo', por exemplo.

A partir das falas dos alunos, demonstramos em uma folha sulfite os nomes das notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si) que constituem a escala maior. Novamente, demonstramos a sonoridade da escala e pedimos que os alunos falassem os nomes das notas enquanto a escala era novamente executada.

Dando continuidade, pedimos que cada aluno sugerisse uma dentre as sete notas que integram a escala maior. Neste primeiro momento a regra era para que não houvessem notas repetidas e que a sequência seguisse até que todas as sete notas fossem utilizadas. Esse foi um processo interessante, pois exigiu dos alunos não só terem em mente as notas e sequência que originam a escala maior, como também, ao criar a sequência proposta, quais notas já foram utilizadas e quais ainda estavam disponíveis:

Imagem 3: Exemplo de melodia criada pela turma



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

⁴ Atividade estruturada pelo estagiário Vitor da Silva Malta

Assim que completada a sequência, a mesma era executada pelo saxofonista para que a turma pudesse apreciar a linha melódica criada. Repetimos esse processo algumas vezes e, em seu decorrer, os próprios alunos sugeriram outras possibilidades, como por exemplo: repetir notas, combinar as notas com padrões rítmicos diferentes, escolher a força com que uma parte das notas poderia ser executada. Acolhemos gradativamente essas sugestões durante o processo e fomos testando-as para verificar qual a sonoridade de cada criação:

Imagem 4: Exemplo de melodia criada pela turma, com acréscimo de novos elementos

Melodia criada a partir do material da escala maior (agora com notas repetidas, ritmos diferentes e dinâmica).



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Dando continuidade dividimos a sala em quatro grupos. Em cada um disponibilizamos dois xilofones e baquetas. Considerando as possibilidades de adaptação, no sentido de subtração ou alteração de notas que constituem a escala do instrumento, preparamos previamente os xilofones privilegiando que cada grupo tivesse um material melódico diferente. A ideia da escala maior ainda foi mantida, porém as tonalidades dos xilofones eram diferentes de um grupo para outro e alguns instrumentos tinham apenas notas específicas, neste caso somente tônica, terça maior e quinta justa, ou então tônica, terça maior, quinta justa e sétima maior.

Aplicamos esses procedimentos de adaptação não apenas para que cada grupo tivesse uma sonoridade própria, mas também para instigar os alunos a notarem que a estrutura da escala maior funciona em outras tonalidades.

Organizados os grupos, pedimos para que os alunos criassem uma linha melódica, de acordo com os exemplos desenvolvidos coletivamente na primeira parte da aula:

Imagem 4: Alunos criando uma melodia



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Sugerimos também que quando o grupo estivesse de acordo com o resultado da experiência de criação que a melodia criada fosse anotada em uma folha de sulfite. Por fim, pedimos que cada grupo apresentasse sua composição de melodia aos demais colegas, comentando em seguida a forma como os integrantes a criaram e a organizaram.

Conhecendo texturas através de um concerto didático

Esta aula ocorreu no formato de um concerto didático. Para isso, contamos com a ajuda de todos os estagiários para cantar e tocar em uma aula-apresentação para os alunos.

Escolhemos um repertório bem diversificado mesclando exemplos musicais sugeridos pelos alunos a alguns outros que acreditamos que contribuiriam para as discussões a serem propostas durante a aula. Assim, o repertório definido foi o seguinte:

1. Rap: *Projota - Ela só quer paz*
2. Samba: *Trem das 11- Adoniran Barbosa*
3. Rock: *Linkin Park – In the End*
4. Jazz: *Chameleon- Herbie Hancock*
5. Funk: *Terremoto - Mc Kevinho*

Além disso, optamos por trazer uma formação instrumental bem diversificada, não só para demonstrar as instrumentações características de cada gênero, mas também, durante

um som em específico, como a relação entre os instrumentos vai se construindo em seu decorrer. Dessa forma, contamos com a seguinte formação: guitarra, violão, ukulelê, saxofone alto, tuba, violino, cajón, tambor, ganzá e tamborim.

Foi uma aula bem dinâmica, que despertou bastante a curiosidade e participação dos alunos. Sempre conversávamos com eles nos intervalos de cada música, dando oportunidade para que os alunos apontassem observações, dúvidas, curiosidades, etc. Além disso orientamos a turma a respeito do processo de escuta, para que pudessem reconhecer os elementos e características de cada exemplo musical, estabelecendo relações com os assuntos abordados em sala até o momento.

Durante esse processo os alunos fizeram diversas perguntas a respeito dos instrumentos, seu funcionamento, e também sugeriram que determinados instrumentos tocassem isoladamente para conhecerem melhor suas sonoridades. Tendo em vista essas possibilidades, os alunos começaram a sugerir quais instrumentos deveriam tocar em um determinado trecho. Nesse caso, por exemplo, pedindo que em um refrão somente a tuba e o saxofone tocassem e o restante dos instrumentos ficasse em silêncio.

Dessa forma, os alunos puderam testar empiricamente não só as relações de timbre entre os instrumentos, mas também notaram como cada elemento da música se manifesta e se relaciona com os demais durante uma determinada peça. Conforme a própria fala dos alunos, “cada um está fazendo uma coisa diferente, mas essas coisas combinam”.

Considerações finais

O ato de criar uma música, independente de questões relacionadas a estilo, caráter ou finalidade, ainda é considerado por muitas pessoas como uma habilidade inata. Nesse sentido, o fato de compartilharmos com os alunos possibilidades criativas em música, com base em seu próprio repertório cotidiano foi de suma importância não só para conscientizá-los de que é possível ter acesso ao fazer musical, como também de que as suas experiências prévias com a música são importantes e que os mesmos podem se apropriar desse conhecimento para continuarem se desenvolvendo musicalmente.

Esperamos que esse relato de experiência possa dialogar com outros contextos de ensino, como também despertar outras possibilidades de se pensar a composição musical no contexto escolar.

Referências

AUSUBEL, David P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano Edições Técnicas. Lisboa, 2000.

CARRIL, M. da G. P; NATÁRIO, E. G.; ZOCCAL, S. I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – Uma reflexão teórica. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CAp-UERJ)*. V.6, n.13, Dezembro, 2017. p.68-78.

CRISTOVÃO, Andrey; WEINGÄRTNER, Daniela. *A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de Estágio*. In: XXVI Congresso da Anppom-Belo Horizonte/MG. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em pauta, v. 13, n. 21, p. 5, 2002.

HOWARD, John. *Aprendendo a compor I*; editado por Roy Bennett; tradução e adaptação, Maria Teresa de Resende Costa; revisão Luiz Paulo Sampaio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1991.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. *Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2006, p. 26-27.

MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogia da educação musical*. Curitiba: IbPex, 2012.

REIS, Roberta M. de P. A onda coreana: um levantamento sobre k-pop no Brasil e kpopper brasileiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niteroi, 2018, 51 f.

SOUZA, M. A. V. Os novos fluxos midiáticos da cultura pop coreana. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 29, p. 297-300, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015104>