

**ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ**

**ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS COLETIVAS DE ALUNOS  
DO PROJETO ORQUESTRANDO O MUNDO DA IMAGINAÇÃO**

**CURITIBA/PR**

**2010**

**ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ**  
**ÉVERTON LUIS BACKES**

**ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS COLETIVAS DE ALUNOS**  
**DO PROJETO ORQUESTRANDO O MUNDO DA IMAGINAÇÃO**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Música, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, para a obtenção do título Lato Sensu em Educação Música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Mestre Anete Susana Weichselbaum

**CURITIBA/PR**  
**2010**

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, pela minha vida;

A minha mãe Leatrice e minha querida e amada avó Lourdes, por toda minha formação, apoio, oportunidade oferecida e acreditarem em mim;

A minha amada irmã Sâmera, por todas as horas de companheirismo e carinho. Por ser uma pessoa maravilhosa, cheia de luz e principalmente por acreditar em mim;

Ao professor Marco Aurélio Koentopp por uma nova amizade e ensinamentos muito valiosos (acalmem-vos, tudo dará certo);

A minha amada Nilza, que me apoiou e ajudou em toda esta nova jornada. (te amo meu anjinho)

Aos meus colegas de turma pela vivência do curso;

Ao meu querido e sempre estimado professor de Saxofone, Wilson Annes, pois independente do assunto pelo qual eu o abordo sempre me passa segurança e sapiência.

A todos os meus AMIGOS que me incentivaram e me acolheram nas horas difíceis.

A minha professora orientadora Anete Susana Weichselbaum, que com muita paciência e dedicação me conduziu através do presente trabalho. Sua contribuição ampliou minha visão na pesquisa, também ajudou a compreender melhor as disciplinas e conhecimentos desenvolvidos durante o curso.

**Éverton Luis Backes**

"A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?"

**Mahatma Gandhi**

## LISTA DE QUADROS

1. QUADRO N. 1.....	30
2. QUADRO N. 2.....	42
3. QUADRO N. 3.....	45
4. QUADRO N. 4.....	47
5. QUADRO N. 5.....	49
6. QUADRO N. 6.....	51
7. QUADRO N. 7.....	53
8. QUADRO N. 8.....	55
9. QUADRO N. 9.....	57
10. QUADRO N. 10.....	59
11. QUADRO N. 11 MOMENTO DE DESCONTRAÇÃO.....	60
12. QUADRO N. 12 QUADRO GERAL DAS COMPOSIÇÕES.....	65

## LISTA DE FIGURAS

1. O LADO ESQUERDO E O LADO DIREITO DO ESPIRAL.....	15
2. FIGURA N. 2 PRIMEIRO EXERCÍCIO PROPOSTO.....	35
3. FIGURA N. 3 LEGENDA DE EXERCÍCIO.....	35
4. FIGURA N. 4 COMPOSIÇÃO Nº 01 DA TURMA II.....	42
5. FIGURA N. 5 COMPOSIÇÃO Nº 02 DA TURMA II.....	45
6. FIGURA N. 6 COMPOSIÇÃO Nº 03 DA TURMA II.....	47
7. FIGURA N. 7 COMPOSIÇÃO Nº 04 DA TURMA II.....	49
8. FIGURA N. 8 COMPOSIÇÃO Nº 01 DA TURMA III.....	51
9. FIGURA N. 9 COMPOSIÇÃO 05 DA TURMA II.....	53
10. FIGURA N. 10 COMPOSIÇÃO 06 DA TURMA II.....	55
11. FIGURA N. 11 COMPOSIÇÃO 02 DA TURMA III.....	57

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO ORQUESTRANDO O MUNDO DA IMAGINAÇÃO..	10
2. A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	13
2.1 BREVE ABORDAGEM SOBRE TRÊS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	13
2.1.1 A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical - Referencial Teórico.....	13
2.1.2 A Teoria de Serafine.....	18
2.1.3 O Sistema de Símbolos de Gardner.....	19
2.2 ESTUDOS QUE UTILIZARAM A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	20
3. METODOLOGIA.....	25
3.1 OBJETIVOS E CRITÉRIOS ADOTADOS PARA ANALISAR AS COMPOSIÇÕES.....	25
3.1.1 Objetivo da pesquisa.....	25
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	25
3.3 O PROJETO SE DIMENSIONA.....	27
3.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados.....	28
3.3.2 Análise e Interpretação.....	28
3.4 PERDAS DE ACOMPANHAMENTO.....	28
3.5 COLETA DE DADOS.....	28
3.6 PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DAS COMPOSIÇÕES.....	29
4. CONTEXTO DAS AULAS.....	31
4.1 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO.....	31
4.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES NO TRABALHO DE CAMPO.....	32
4.3 PROCEDIMENTO ADOTADO NAS AULAS.....	33
4.3.1 Desenvolvimento da aula.....	34
4.3.2 Plano de aula.....	36
4.3.3 Aplicação da composição.....	39
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
5.1 DESENVOLVIMENTO DAS COMPOSIÇÕES.....	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
7. REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS.....	70

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a experiência como educador musical e pesquisador, desenvolvida no projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação” intitulado-se: **Análise de Composições Musicais Coletivas de Alunos do Projeto Orquestrando o Mundo da Imaginação**, pois com este título tento sintetizar ‘o pensamento’ por trás da jornada efetuada e também, com o desenvolvimento deste trabalho, procuro abordar o questões relacionadas ao processo de musicalização que envolvem o tema das composições de crianças e adolescentes. Pois, com esta experiência, posso relatar com maior familiaridade o assunto para meus colegas. Esta pesquisa teve também uma grande importância para minha reflexão pessoal e profissional.

Para efetuar a pesquisa, foram analisadas composições (escritas em forma de figuras gráficas, vídeos, fotos e relatos pessoais) feitas por alunos do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”. Os dados coletados no projeto foram obtidos por meio de composições em sala de aula, uma apresentação e uma atividade livre. Desta forma, foram gerados quadros para apontar dados e resultados.

O desenvolvimento das composições das crianças deu-se de forma natural e orgânica, pois foi durante as atividades corriqueiras das aulas.

A respeito do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”, posso dizer que além de desenvolver leitura musical, estudo de instrumentos percussivos e flauta doce, trabalho rítmico e melódico, as crianças eram expostas a um repertório diferenciado, com música popular sob critérios estabelecidos, pois a música que lhes foi apresentada incluiu Jazz, Bossa Nova, Samba, Choro, Rock e o repertório Clássico que traz uma base das raízes musicais do ocidente. Também tivemos aulas onde eram explicados fatos históricos dos compositores e a história do desenvolvimento de alguns instrumentos, para que desta maneira as crianças entendessem um pouco o desenvolvimento musical e da própria história humana.

O primeiro capítulo da presente monografia apresenta a elaboração, efetivação e o que foi o projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”.

O Segundo capítulo aborda três teorias de desenvolvimento musicais que tiveram destaque logo após a publicação do Modelo Espiral, existem outras, mas elenquei estas por terem me chamado mais a atenção. Este segundo capítulo é baseado na revisão de Hargreaves e Zimmerman, de 1992. Ainda neste capítulo é apresentada a Teoria escolhida, que serviu de critério para a análise das composições dos alunos do Projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”. No final deste capítulo, é apresentado o estado da arte, em relação aos estudos no Brasil que utilizaram a Teoria Espiral de Swanwick.

No terceiro capítulo temos a metodologia seguida para realizar a pesquisa e a análise dos dados. O estudo segue uma linha de desenvolvimento longitudinal e tem como



parâmetro de avaliação dos produtos musicais (composições) a Teoria Espiral de K. Swanwick<sup>1</sup>, pois esta teoria se enquadra para a verificação do desenvolvimento musical dos alunos do projeto no tempo decorrido.

No quarto capítulo temos o contexto das aulas, explicando como se deram as aulas, como elas foram aplicadas e como as composições foram realizadas (tarefas solicitadas aos alunos).

No quinto capítulo finalmente temos a apresentação das composições realizadas em sala de aula em forma de tabelas e descrição detalhada, juntamente com imagem das composições.

No sexto capítulo coloco as considerações finais, onde ressalto a relevância e os aspectos importantes que devemos olhar para este trabalho, para educação musical em âmbito particular ou público e para a utilização da composição como meio de desenvolver a música.

Finalmente no sétimo capítulo temos as referências que foram utilizadas neste trabalho. Em anexo está o modelo da autorização que os responsáveis legais assinaram liberando o uso de imagem das crianças no estudo e permitindo que as crianças também participassem deste estudo.

---

<sup>1</sup> O Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e June Tillman (1986), referente aos estágios “domínio” e “imitação” oferece uma perspectiva para se demonstrar que o desenvolvimento musical passa por etapas e modos que estão ligados às diferentes fases evolutivas que partem de um processo intuitivo para um processo analítico (SWANWICK e TILLMAN, 1986).

## 1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO ORQUESTRANDO O MUNDO DA IMAGINAÇÃO

O projeto foi idealizado no ano de 2007 e realizado no ano de 2008 (Março/Dezembro), elaborado por mim **Éverton Luis Backes** e **Nilza Merlim Perentel Silva** para desenvolver atividades de musicalização infantil através do Edital 157/2007<sup>2</sup> da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), utilizando recursos financeiros do Fundo Municipal da Cultura.

O local de atuação do projeto foi em duas “Regionais<sup>3</sup>” de Curitiba (Regional Matriz e Regional CIC). Nos dois locais o projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação” foi executado nos mesmos moldes, porém como a coleta do material para a pesquisa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) deveria ser mais específica optei por analisar somente as turmas da Regional CIC (Cidade Industrial de Curitiba). Desta maneira a análise se deu na Vila Nova Barigüi (bairro CIC) dentro das dependências da **Escola Municipal Dario Vellozo**, situada na Rua Desembargador Cid Campelo Nº 4630, a qual acolheu o projeto cedendo sala de aula e suporte físico para a execução do projeto.

As aulas eram nas terças-feiras, no período da tarde, Turma I (crianças menores) das 14 horas às 15 horas e 10 minutos, Turma II (intermediários) das 15 horas e 10 minutos às 16 horas e 20 minutos e a Turma III (jovens) das 16 horas e 20 minutos às 17 horas e 30 minutos, podendo desta forma trabalhar o conteúdo conforme a faixa etária. A duração de cada aula ficou em 1 hora e 10 minutos de trabalho por turma totalizando 3 horas e 30 minutos de trabalho semanal com os grupos.

A população que foi focada no projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação” é uma população proveniente de *áreas de risco*<sup>4</sup> assim o repertório conhecido por estas crianças são músicas vinculadas diretamente à mídia nacional, que nos últimos sete anos dá uma ênfase à “sexualidade” quando se fala no funk-carioca<sup>5</sup>.

Estas aulas consistiram na instigação da criatividade natural destas crianças.

---

<sup>2</sup> A Fundação Cultural de Curitiba (FCC), em consonância com a Lei Complementar n.º 57/05 e suas alterações, bem como no Decreto n.º 1.549/06, torna público, os projetos selecionados e contemplados para receber apoio através do Fundo Municipal da Cultura, no âmbito do Programa de Apoio e Incentivo à Cultura - PAIC, inscritos no Edital n.º 106/07 - Arte Educação 2007-2008.

<sup>3</sup> Denominação para uma grande área de abrangência da cidade, pois é maior que um bairro. A regional engloba vários bairros e na cidade de Curitiba temos 11 (onze) regionais.

<sup>4</sup> Nas últimas décadas, tendo em vista o crescimento acelerado das cidades brasileiras, a expansão urbana tem avançado sobre regiões inadequadas a esse tipo de uso do solo. Constatam-se, por exemplo, a ocupação e áreas de várzeas, áreas sujeitas à inundação, áreas com elevadas declividades ou sujeitas a processos erosivos ou ainda a implantação de loteamentos em zonas de solos com baixa capacidade de carga. Nesses casos, em que foram desprezadas as condições do meio físico, as populações ficam sujeitas à ocorrência de eventos catastróficos como inundações, escorregamentos de terra, perdas do solo e equipamentos urbanos, ocorrência de processos erosivos intensos, etc. São situações, portanto, que caracterizam as chamadas **áreas de risco** (Zuquete, 1994), onde devido a fenômenos físicos de ordem natural ou provocado pelo homem pode ocorrer perdas econômicas, sociais e ambientais além de um valor considerado normal ou aceitável.

<sup>5</sup> O funk carioca é um tipo de música eletrônica originado nas favelas do Rio de Janeiro, derivado do Miami Bass, devido à sua batida rápida e aos vocais graves. No Rio, o funk carioca é chamado simplesmente de funk, apesar de ser um gênero diferente do funk legítimo: o americano.

Foi apresentada a estas crianças a teoria básica musical, o treino adequado para o desenvolvimento apreciativo e perceptivo musical, manuseio de Instrumentos de percussão: Caxixi, ganzá, clavas, pandeiro, bongô, xilofones; reco-reco e tambor, leitura rítmica na partitura (nível básico), leitura de notas na partitura (nível básico), princípios básicos na flauta doce, desenvolvimento vocal através do canto coral (nível de iniciação), noção de pulso e uma noção de improvisação rítmica com o corpo e com os instrumentos. Sempre estas atividades visaram o desenvolvimento perceptivo e internalização dos elementos musicais.

De acordo com Swanwick e Tillman (1986).

“O processo constante de qualquer estágio do desenvolvimento é reativado a cada vez que nós nos confrontamos com uma nova idéia musical, idioma ou trabalho. Se ficarmos privados da música por um pequeno período de tempo, a primeira e a mais chamativa impressão da música quando é redescoberta, será ao nível sensorial, isto é o som por si mesmo” (p.320)

De acordo com essa visão, foi observado, no decorrer do projeto, o nível de percepção e de desenvolvimento musical individual e conjunto dos alunos. Com isso, instigou-se, através de treinamento específico, o mais elevado nível que eles conseguissem atingir.

De acordo com Swanwick e Tillman quando estes alunos retomarem em algum ponto de suas vidas as atividades musicais, o processo será realimentado, este partirá do ponto que já foi trabalhado e poderá conduzir a experiências novas.

O intuito do projeto foi mostrar para as crianças que não tem acesso a este conhecimento as infinitas possibilidades de compreensão e criação dentro do contexto musical, podendo assim, ampliar sua capacidade cultural “abrindo janelas” para seu futuro, pois a sensibilização pode mudar por completo a vida delas. Conseqüentemente, não se poderá separar *"prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender"* (FREIRE, 1997 p.106-107).

Esta foi a ideia inicial, mas no decorrer do projeto tivemos contato com a verdadeira realidade dos alunos, que é uma realidade financeira, social e afetiva complexa.

Em relação ao desenvolvimento das aulas do projeto, utilizei a ideia do Jogo proposto inicialmente por Piaget (mestria, imitação e jogo imitativo) que se encontra na base do trabalho de Swanwick – a analogia dos elementos do jogo com as camadas de desenvolvimento musical propostas no Espiral.

No projeto foi utilizada esta linha de pensamento para desenvolver as atividades de composição e também instigar os alunos no seu desenvolvimento musical, usando a prática coletiva e individual. Uma demonstração da utilização do pensamento do jogo dentro da execução do projeto foi a manipulação de elementos rítmicos e timbrísticos na construção

de uma simples composição. Segundo Bunting<sup>6</sup> (1977, apud Swanwick, 1988), a resposta sensorial e a manipulação sonora podem ser observadas sob três aspectos: neurológico, o acústico e o mecânico. Os dois primeiros estão associados ao modo Sensorial, enquanto o último, o aspecto mecânico, ao modo Manipulativo.

Como em nossa realidade não temos ensino de música nas séries iniciais no ensino regular (até a implantação da lei que ocorrerá no ano de 2011), já citei que as crianças inseridas no projeto possuem uma vivência musical que traz elementos que fazem referência às suas condições de vida, oriundas das *áreas de risco*. Por este motivo tive um cuidado na análise das camadas da espiral, pois em certos aspectos há crianças que chegam com uma habilidade ‘avançada’ pois a sua “musicalidade” é muito presente e outras com dificuldades visíveis.

No programa do projeto tínhamos algumas metas que foram alcançadas parcialmente, a seguir coloco a lista do que foi oferecido de conteúdo e ao mesmo tempo meta a ser atingida.

Desenvolver os seguintes conhecimentos:

- ✓ Percepção auditiva;
- ✓ Teoria musical básica;
- ✓ Desenvolver a correta respiração da flauta;
- ✓ Trabalhar articulação da flauta;
- ✓ Canto coral;
- ✓ Comentar sobre Estilos de música;
- ✓ Entender o que é pulso;
- ✓ Transmitir princípios básicos de duração, intensidade e timbre;
- ✓ Praticar Leitura rítmica;
- ✓ Praticar Leitura de nota;
- ✓ O que é a repetição na música;
- ✓ Demonstrar Instrumentos componentes da orquestra;
- ✓ Demonstrar e Manusear Instrumentos de percussão: Caxixi, ganzá, clavas, pandeiro, bongô, xilofones; reco-reco e tambor;
- ✓ Abordar princípios da Improvisação rítmica;

O projeto se dimensionou seguindo todos estes aspectos do planejamento educacional e ao mesmo tempo contemplou sobre uma reflexão profunda na prática da educação musical em nosso país.

---

<sup>6</sup> Bunting, Robert. **The common language of music, music in the secondary school curriculum**. Schools Council Working Paper 6. York: York University.

## 2. A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

### 2.1 BREVE ABORDAGEM SOBRE TRÊS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Neste capítulo são demonstrados alguns aspectos das principais teorias que tratam do desenvolvimento musical. Somente o Modelo Espiral de K. Swanwick recebeu um desenvolvimento aprofundado em razão do mesmo ser escolhido para realizar a análise dos dados da presente pesquisa.

#### 2.1.1 A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical - Referencial Teórico

O Modelo Espiral origina-se na pesquisa de Tillman em 1986, que Swanwick refina posteriormente e utiliza para elaborar a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, publicada em 1988.

O estudo de June Tillman contemplou a coleta e análise de composições de alunos de música de algumas escolas da região sul de Londres, com turmas de diferentes etnias e culturas (crianças inglesas e de diferentes nacionalidades, como indianos, asiáticos, norteeuropeus e africanos) de ambos os sexos e com idades, primeiramente de três a onze anos de idade e depois até 15 anos.

Esta pesquisa foi realizada no Instituto de educação de Universidade de Londres, sob a orientação de Keith Swanwick. O objetivo era estabelecer a existência de alguma ordem sequencial de desenvolvimento da composição de acordo com a idade durante a fase escolar. Neste estudo foi solicitado às crianças que cada uma delas executasse as composições e que repetisse o processo, a fim de confirmar o aparecimento dos mesmos elementos musicais executados anteriormente, ou seja, se as composições eram passíveis de serem repetidas de igual forma, para que a pesquisadora pudesse analisar os produtos.

No período de quatro anos, o estudo longitudinal possibilitou a coleta de 745 composições de 48 alunos. Posteriormente esta pesquisa converteu-se na Teoria Espiral, quando Swanwick, em 1988, publica a obra *Music, Mind and Education*.

O Modelo Espiral tem três características. Ele é cumulativo, ou seja, é formado por camadas que correspondem aos níveis de criticismo musical, ou à forma como o indivíduo responde a música, denominadas de Material, Expressão, Forma e Valor.

A segunda característica é o movimento pendular entre as camadas, ou seja, é a ocorrência do desenvolvimento musical, partindo da dimensão pessoal, idiossincrática, para a dimensão do fazer musical socialmente aceito. Tal movimento é representado pela seta abaixo da espiral.

A terceira característica evidencia que o movimento realizado na Espiral é cíclico, ou seja, o aluno passa pelas camadas da Espiral retornando ao início dela em momentos distintos do seu desenvolvimento musical.

Cada nível ou camada é representado por características do fenômeno musical ou de criticismo musical. Em cada camada, evidenciam-se as etapas do desenvolvimento musical em um indivíduo sendo elas divididas em:

- Materiais
- Expressão
- Forma
- Valor

Weichselbaum (2003) resume as camadas de criticismo musical apontadas por Swanwick, apresentadas na sua obra posterior de 1999<sup>7</sup>:

O estágio Materiais é caracterizado pela consciência e controle sobre os materiais do som, demonstrados pela distinção de timbres, níveis de intensidade, durações, alturas e pelo controle técnico sobre instrumentos e vozes. O estágio Expressão, pela consciência e controle do caráter expressivo, demonstrado pelo clima ou atmosfera, pelo gesto musical e pelo senso de movimento sugerido no contorno da frase musical. No estágio Forma, o indivíduo alcança consciência e controle da forma musical manifestada nas relações entre os gestos musicais: se esses são repetidos, transformados, contrastados ou conectados. E, por fim, o estágio Valor é caracterizado pela valoração da música, de forma pessoal ou cultural, demonstrada na autonomia, na avaliação crítica independente e num comprometimento sistemático com a música, fortemente sustentado por idiomas musicais específicos.

O equilíbrio da espiral se realiza com a ocorrência do equilíbrio entre os dois lados - assimilação (lado esquerdo) e acomodação (lado direito).

Em sua essência, o modelo de Swanwick e Tillman tem três princípios centrais de organização, segundo Hargreaves e Zimmerman (ILARI, 2006<sup>8</sup>). O primeiro baseia-se em uma analogia entre o desenvolvimento musical e três aspectos do Jogo infantil: Maestria (Mestria), Imitação, Jogo Imaginativo propostos por Jean Piaget<sup>9</sup>: Contudo, é bom lembrar de que tal analogia é ampla. Posteriormente, os autores incluíram mais um elemento psicológico, a Metacognição, que diz respeito ao próprio conhecimento do indivíduo sobre seu conhecimento.

Swanwick e Tillman sugerem que os conceitos psicológicos descritos anteriormente, presumivelmente, poderiam ser aplicados aos fenômenos musicais – sendo este o segundo princípio central de organização apontado por Hargreaves e Zimmerman (ILARI, 2006), que está representado pelas descrições localizadas na parte posterior de cada um dos elos da

<sup>7</sup> SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999. Esta obra foi posteriormente traduzida para o português e publicada pela editora Moderna.

<sup>8</sup> HARGREAVES; ZIMMERMANN. **Developmental theories of music learning**. In: R. Collwell (org.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. NY: Schirmer Books, p. 377-391, 2002. Publicado no Brasil sob a permissão de David Hargreaves, tradução de Beatriz Ilari.

<sup>9</sup> PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

espiral, como pode ser observado na figura (01). Essas descrições referem-se àquilo que os autores descrevem como fenômenos musicais que são proeminentes em cada um dos níveis: Material, Expressão, Forma e Valor, respectivamente.

Em 1992, Hargreaves e Zimmerman (ILARI, 2006) questionaram se a teoria não cairia no mesmo erro que Piaget cometeu com o seu modelo linear – o de considerar os níveis correlativos aos estágios – que têm uma conotação rígida com a faixa etária e por abranger o desenvolvimento musical adotando uma ampla abordagem cognitiva, onde os estágios seriam supostamente universais. Os autores concluem que seriam necessárias outras pesquisas para evidenciar se o modelo proposto seria válido ou confiável para outras modalidades – como a execução e a apreciação. Posteriormente, Swanwick realizou outros estudos que confirmaram a viabilidade deste modelo ser abrangente para as outras formas de fazer musical.

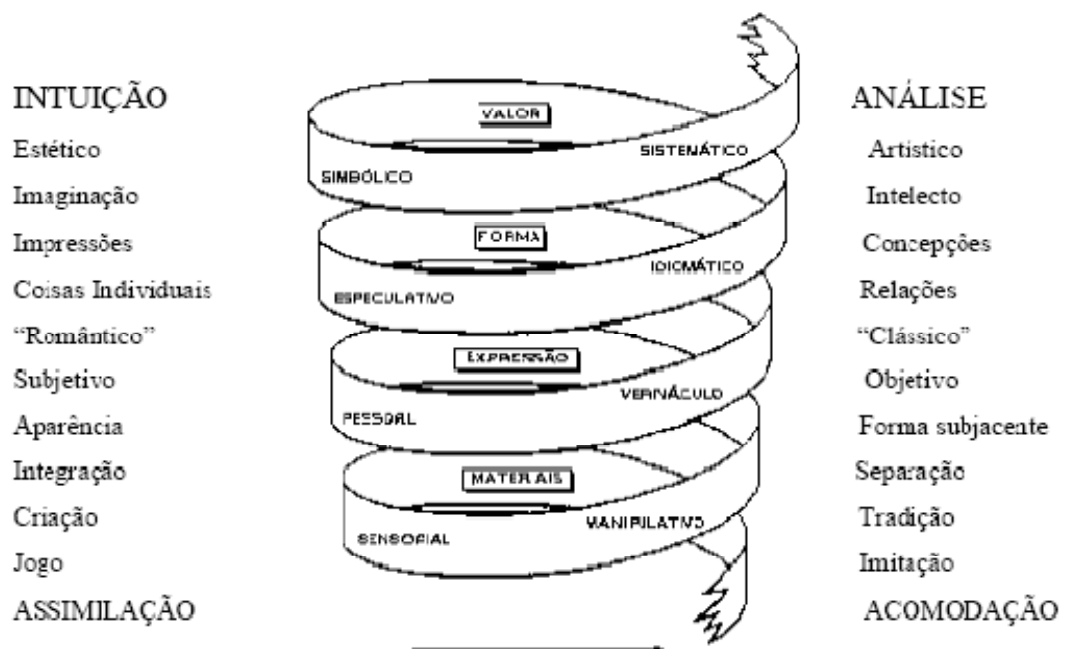


Figura 01: O Lado Esquerdo e o lado Direito do Espiral (extraído do livro de Swanwick, 1994<sup>10</sup>)

### CrITÉRIOS de avaliação da composição

Este material foi extraído da dissertação de Anete Susana Weichselbaum onde a mesma fez uma tradução e adaptação dos textos de Swanwick e Tillman (1986)<sup>11</sup>; Swanwick (1988, 1994)<sup>12</sup> e Swanwick e Runfola (2002).

<sup>10</sup> SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

<sup>11</sup> SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. *The sequence of music development: a study of children's composition*. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

<sup>12</sup> SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988;

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

## **MATERIAIS**

### **Modo Sensorial**

Manifesta-se pelo prazer do som em si, caracterizando exploração sonora, principalmente o timbre e os seus extremos de dinâmica (forte e fraco) e experimentação com os instrumentos.

A organização é espontânea, não sendo previsível. O pulso não é regular e variações de colorido tonal ainda não demonstram significado estrutural ou expressivo.

### **Modo manipulativo**

Manifesta-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos e outras fontes sonoras, ou seja, o foco está nos aspectos técnicos da produção de sons vocais ou instrumentais. Os instrumentos e suas características físicas (layout) possibilitam diversos manejos, o que se evidencia nas diversas possibilidades técnicas obtidas, como padrões escalares ou intervalares, glissandos, trinados, trêmulos. As composições já apresentam algum controle, podem sugerir repetição bem como um pulso já mais regular.

## **EXPRESSÃO**

### **Modo expressão pessoal**

Este modo manifesta-se pela expressão pessoal, principalmente através do canto. Em peças instrumentais, a expressividade se caracteriza por mudanças de tempo e altura. Surgem sinais de frases elementares – gesto musical, porém os mesmos ainda não são, na maioria das vezes, passíveis de repetição exata. Há a manifestação de clima, humor, drama e até uma ideia “programática” externa. A impressão geral é de espontaneidade, demonstrando já algum controle estrutural.

### **Modo vernacular**

As composições tendem a ser mais curtas, previsíveis e utilizam padrões socialmente compartilhados de figuras rítmicas e melódicas. A expressividade fica subordinada às convenções, especialmente as frases musicais, que tendem a ser construídas em modelos de 2, 4 ou 8 compassos. A organização métrica é comum e podem aparecer em sínopes, ostinatos e sequências rítmicas ou melódicas. Há influência de outras atividades musicais como o canto, a execução e a apreciação proveniente do ambiente escolar, bem como fora dele. Os gestos musicais não são ambiciosos e são frequentemente “emprestados” da tradição. Pode ser que algumas melodias criadas pelas crianças não sejam originais, independente de as crianças terem consciência desse fato.



## **FORMA**

### **Modo Especulativo**

Uma vez sido estabilizado o modo Vernacular, através de padrões previsíveis e estáveis, esse padrão não parecem ser mais tão claros quanto no nível anterior devido a desvios especulativos. Há experimentação e especulação, como se o indivíduo quisesse “achar” a nota “certa” ou tentar um desvio ainda não totalmente integrado à estrutura da peça. Esta formulação mental ainda não é realizada por completo. Há um desejo de explorar possibilidades estruturais, buscando o contraste ou modificando ideias musicais estabelecidas, seja no nível de motivos ou de frases. Surpresas são frequentemente adicionadas depois de ser estabelecido um padrão, e um final original pode ser introduzido à composição.

### **Modo Idiomático**

As surpresas estruturais agora se integram à composição dentro de um estilo particular e reconhecível. Pode haver algum contraste no final de uma frase ou da peça após um padrão ter sido estabelecido. Contrastes e variações ocorrem baseados na imitação de modelos e práticas idiomáticas, frequentemente advindas de tradições musicais populares, contudo nem sempre exclusivamente destas práticas. A autenticidade instrumental e harmônica é importante, principalmente para adolescentes. Frases conseqüentes, perguntas e respostas e variações com elaboração e seções contrastantes são comuns. Um controle técnico, estrutural e expressivo é demonstrado, possivelmente, em composições mais longas.

## **VALOR**

### **Modo Simbólico**

Há uma forte identificação pessoal com determinadas peças de música, alguns músicos ou intérpretes, ou grupos particulares de timbres, frases ou progressões harmônicas. É um modo muito elevado de resposta musical, podendo se manifestar ou não, geralmente somente após os 15 anos, com a capacidade de reflexão sobre a experiência musical e sua própria experiência de vida. A atenção está focalizada nas relações formais e caráter expressivo com a fusão destes de forma coerente e original.

### **Nível 8 – Sistemático**

Obras podem ser originadas por novos materiais musicais, como escalas, sistemas harmônicos, sons criados eletronicamente ou por tecnologia de computador. Há a busca pelo estudo e desenvolvimento de novos princípios organizacionais. As possibilidades do discurso musical são sistematicamente expandidas e são objetos de reflexão e debate. O termo teoria musical, no seu sentido estrito, se encontra neste nível. A pessoa pode

racionalizar sobre a experiência musical e confeccionar mapas conceituais do tipo histórico, musicológico, psicológico ou filosófico.

Desta forma as avaliações das composições serão feitas tomando como parâmetro os critérios contidos na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

### 2.1.2 - A Teoria de Serafine

Em 1992, das três teorias mais promissoras de desenvolvimento musical analisadas por Hargreaves e Zimmerman (ILARI, 2006)<sup>13</sup>, a teoria mais complicada de se compreender, ao menos do meu ponto de vista, acredito que seja a de Serafine, publicada em 1988. Segundo os autores, essa teoria tem uma orientação cognitiva ou cognitivo-desenvolvimentista e investiga o processamento musical num grau relativamente alto de abstração.

Segundo Hargreaves e Zimmerman (ILARI, 2006):

O ponto de vista radical de Serafine “musica como cognição” é exposto em seu livro de mesmo título, publicado em 1988, e algumas linhas de sua argumentação foram antecipadas em duas publicações anteriores.

Serafine levanta cinco hipóteses teóricas fortes. Em primeiro lugar, considera que a interação crucial da comunicação musical ocorre entre uma pessoa (compositor, intérprete ou ouvinte) e uma peça musical. Isso implica que a comunicação entre essas pessoas não é um elemento central.

Em segundo lugar, a música é tida como algo que emerge de uma série de processos cognitivos nucleares que são comuns ao ato de compor, executar e ouvir, de modo que há uma correspondência direta entre os eventos que ocorrem “na cabeça” do indivíduo e os padrões de organização que podem ser identificados “na música”. Esses processos, em terceiro lugar, são de dois tipos: processos específicos ao estilo e processos genéricos. Estes últimos, que ela acredita que ocorrem universalmente em todos os estilos musicais, e que são centrais à teoria de Serafine. (p. 242)

Serafine acredita que a música, em seu estado puro, ocorre no ser através de um conjunto de ações. Oliveira, em seu trabalho na UNIRIO, acrescenta pontos importantes sobre a teoria de Serafine:

A partir da premissa comum de que a música é uma aquisição universal, Serafine assume que a experiência cognitiva da música pode ser assimilada por qualquer pessoa que tenha contato com o evento musical. Assim, o processo cognitivo da música não é simplesmente um privilégio de poucos dotados de talentos ou treinamento musical formal.

Para Serafine, a cognição musical não é um traço de personalidade e sim resultante de um crescimento cognitivo normal e da experiência diária com música. Através de suas pesquisas ela constata que o treinamento instrumental não é necessário nem suficiente para a cognição musical, embora ela reconheça que ele pode facilitar alguns aspectos do processo. (OLIVEIRA, p. 82 e 83).

<sup>13</sup> Conforme já mencionado, o artigo publicado inicialmente por Hargreaves e Zimmerman, em 1992 foi traduzido por Beatriz Ilari (ILARI, 2006), por isso a citação no texto é desta última autora.

Serafine conclui que o que diferencia a música de outras práticas sensórias, é que a música pertence a um desenvolvimento cognitivo que tem por base a organização dos pensamentos no seu desenvolvimento e na em sua compreensão.

### **2.1.3 - O Sistema de Símbolos de Gardner**

Ilari (2006) coloca em sua obra que a teoria de Gardner está centrada na aquisição e no uso dos símbolos usados em diferentes domínios, como a matemática, a linguagem ou a música, são organizados em sistemas diferentes. Assim, cada inteligência, como a inteligência matemática, naturalista, musical, espacial, entre outras, tem uma forma própria de pensamento (ou de processamento da informação) e seu sistema simbólico próprios.

Pode-se observar que Gardner (1997) desenvolveu sua proposta utilizando a palavra “sistema de símbolos” para descrever um marco desenvolvimental importante, quando a criança, dos dois aos sete anos de idade, experimenta uma reorganização que envolve a transição “das ações diretas sobre o mundo para um plano de símbolos” (p. 148).

Na obra - As Artes e o Desenvolvimento Humano – ele descreve sobre o pensamento da criança e do artista, sendo que o autor visualiza um continuum de três períodos importantes no desenvolvimento das artes (como a música, pintura ou literatura). Tais períodos são o pré-simbólico (até os dois anos), o simbólico e o desenvolvimento artístico posterior (a partir de 8 anos).

O sistema de símbolos que ele se refere tem a ver com o poder de “captação” do indivíduo. Captação do meio onde ele se encontra. Neste sentido, a criança que se encontra na fase simbólica, percebe e interpreta os elementos “naturais do mundo” e se refere aos mesmos como algo fora de si mesma, consegue se distanciar, bem como percebe certas qualidades, sentimentos e conceitos. De forma gradativa, ela se familiariza com os códigos culturais.

Assim, o indivíduo cria os símbolos e manipula os símbolos existentes. Codifica de forma simbólica os produtos culturais. Gardner fala que tudo é símbolo se não provém de manifestação natural.

“O criador ou artista é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar através da criação de um objeto simbólico” (GARDNER, 1997)

Este é um elemento crucial a meu ver, pois, com esta habilidade de ‘captar o mundo’ a criança pode se desenvolver e se tornar uma participante do processo artístico. Mas para que este ciclo aconteça deve existir um público, uma platéia, pessoas para apreciarem o que o artista desenvolveu, pois desta forma a arte terá seu sentido, sem isso não há razão para existir, pois só desta maneira, com apreciação existe um significado estético. A compreensão de vários elementos e do mundo é necessária para que uma boa apreciação seja feita, e mais ainda, para que o indivíduo esteja sintonizado com o ambiente onde desenvolve sua vida.

## 2.2 ESTUDOS QUE UTILIZARAM A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Neste capítulo cito de forma sucinta alguns autores que utilizaram em seus estudos a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical no Brasil como base para o planejamento de currículo e atividades e como critério de avaliação musical do desenvolvimento dos alunos. Em relação ao trabalho da composição, o Modelo Espiral pode servir de subsídio para o professor para que este proponha as tarefas composicionais. Neste caso, a:

Ideia<sup>14</sup> principal de que as atividades de composição podem ter como ponto de partida a camada dos materiais, realizando uma peça talvez apenas com três notas, com pares de *clusters* agudos e graves, com contraste de sons em dinâmica forte e piano ou somente com o arranjo de dois acordes em uma peça.

As crianças podem demonstrar seu conhecimento musical como compositoras, executantes e apreciadoras.

Em relação ao desenvolvimento da composição musical, as autoras (França, Weichselbaum, Hentschke, Beineke e Del Ben) deixam claro à importância desta atividade, pois ressaltam que ela pode servir tanto para melhorar na performance, quanto ajudar no entendimento de um conteúdo ou auxiliar no desenvolvimento das ideias musicais.

No Brasil temos algumas pessoas que já utilizaram a Teoria Espiral de Swanwick e algumas desenvolveram estudos para adequá-la às necessidades sócio-educacional brasileira.

Entre as pessoas que serão mencionadas nesta breve revisão bibliográfica estão Cecília Cavalieri França (ano), Anete Susana Weichselbaum (2003), Liane Hentschke (1993) e Luciana Marta Del Ben.

Existem outros autores e estudiosos no Brasil que desenvolvem trabalhos com e sobre a Teoria Espiral, utilizando-a em suas propostas de planejamento de currículo para a escola regular, (Liane Hentschke e Alda Oliveira). Porém, neste trabalho, não tive a possibilidade de fazer uma revisão bibliográfica mais extensa dos autores brasileiros em função do recorte para a presente monografia

França (2002), em seu trabalho, fala sobre vários aspectos do desenvolvimento musical entendendo que a “composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado” (p. 08). A autora afirma que através destes elementos podemos desenvolver o conhecimento musical e suas habilidades.

Quando ela fala sobre composição musical, cita um fato com o qual posso me apropriar, pois ao ler seu presente trabalho pode-se notar que a descrição feita por ela que acontece nas composições e onde chamo de improvisação livre. Ela diz que:

---

<sup>14</sup> Esta citação foi tirada da tradução livre feita por Anete Susana Weichselbaum. In: SWANWICK, K. *Musical knowlegde: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

Composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos. (p. 09)

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósitos e contexto; podem ser desde pequenas “falas” improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas 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 – independente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (p. 11)

França faz um estudo longo sobre muitos aspectos da construção musical, avaliação e outros conceitos e ressalta que a simetria nas três atividades (composição, apreciação e execução) é importante para o desenvolvimento na educação musical.

Beineke (2003) fala sobre a composição em sala de aula comentando que:

...Basicamente, podemos situar três grandes enfoques teórico-metodológicos, não excludentes, sobre os usos da composição na aula de música: a composição para o desenvolvimento da criatividade; a composição para ensino e fixação de conceitos; e o entendimento de que a composição é uma atividade fundamental no processo educacional por proporcionar amplas possibilidades para a tomada de decisões musicais pelo estudante, visando ao desenvolvimento da autonomia... (p. 92)

Beineke ainda fala sobre a composição demonstrando que sua utilização em sala de aula pode ajudar em muitos aspectos, pois:

Nessa abordagem, entende-se que a atividade de composição oferece amplas possibilidades para a tomada de decisões musicais pelos estudantes, pois, diferentemente da atividade de execução, na qual se pode decidir apenas *como* e *o quê* tocar, na composição há espaço, também, para escolhas culturais. (p. 93)

Ela também fala sobre a avaliação em música quando realizou entrevistas com licenciandos de música. Nas considerações sobre os dados obtidos com as entrevistas ela deixa claro que é importante fazer uma reflexão sobre o assunto “avaliação em música”, deixando claro que se precisa pensar sobre o assunto e achar uma alternativa viável e sólida.

Hentschke (1993) e Silva (1997)<sup>15</sup>, ambas as alunas de Keith Swanwick no doutorado, trabalharam com apreciação baseando-se no Modelo Espiral. É importante dizer

---

<sup>15</sup> Ambos os estudos estão descritos no texto de SWANWICK, K. & RUNFOLA, M. **Developmental Characteristics of Music Learners (202)**.

que elas verificaram que a sequência prevista no espiral observada na composição ocorre também na apreciação. A estrutura e o conceito da espiral são utilizados por elas para verificar a percepção das crianças como ouvintes e apreciadoras da música.

Os dados do estudo de Hentschke (1993, apud SWANWICK e RUNFOLA, 2002) apontam que as crianças, na apreciação musical, também passam pelos mesmos critérios mapeados anteriormente na composição. Assim, as crianças pequenas tendem a se concentrar nos materiais sonoros. Passam posteriormente pelas outras camadas da espiral se desenvolvendo ponto a ponto, segundo Silva (1993, apud SWANWICK e RUNFOLA, 2002) Embora a interação entre as modalidades seja observada naturalmente, os benefícios desta são potencializados quando as atividades são cuidadosamente relacionadas nos programas de educação musical.

Del Ben (1996-1997), na revista “Em Pauta”, fala sobre a utilização do Modelo Espiral como critério de avaliação em seu texto intitulado “A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de avaliação da Apreciação Musical em um contexto Educacional Brasileiro”.

Primeiramente Del Ben faz um discurso que me chama muita atenção em relação à avaliação dizendo que “a avaliação faz parte de toda ação humana que envolve alguma forma de análise, compreensão e reflexão sobre as realidades” (p. 35). Logo após, discorre sobre as necessidades da avaliação em música falando que “por considerar a música uma atividade que lida com elementos subjetivos, alguns professores não definem o que esperam do aluno em termos de aprendizagem musical e, ao avaliar, partem de critérios intuitivos” (p. 36).

Para desenvolver sua pesquisa, ela investiga se os critérios do Modelo Espiral poderiam ser utilizados na avaliação da apreciação. Para isso, ela realiza sua investigação com turmas de 1ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental expostas a um processo de educação musical formal. Onde com estes grupos de alunos ela desenvolve uma série de atividades e pode desta maneira verificar a viabilidade da adoção do Modelo Espiral de Swanwick.

Ao final de seu estudo ela conclui “que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical pode ser sim utilizado como critério de avaliação da apreciação musical de crianças e adolescentes brasileiros de 06 a 14 anos”, embora seu estudo tenha apontado algumas características não encontradas em estudos precedentes com apreciação (p. 51)

---

Os estudos citados são respectivamente: A estrutura e os conceitos teóricos da Espiral do Desenvolvimento também foram usados por Hentschke (1993) no Brasil para examinar a percepção de crianças da música como "público-ouvinte". As crianças mais jovens tiveram a tendência de se manifestarem na camada dos materiais e no caráter expressivo, enquanto a referência para a forma musical apareceu na maior parte entre as crianças com idade média de 10 anos, quase nunca antes. Pareceu que o desenvolvimento da escuta no público segue a mesma seqüência que a composição e que as camadas da compreensão musical de fato poderiam fornecer uma epistemologia genética razoavelmente robusta da música. França (Silva, 1998) conduziu um estudo que usa uma versão dos critérios em português da área da escuta de público onde encontrou acordo significativo na classificação dos jogos aleatórios de afirmações em uma hierarquia que combina com a ordem predita (Swanwick e França, 1999).

Weichselbaum (2003a) realiza um estudo longitudinal com alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) coletando composições destes alunos por um período de um ano. A população abrangeu alunos oriundos de uma escola especializada na área da música, a maioria, adolescentes. A autora pesquisou se há diferenças significativas no desenvolvimento musical, comparando dois grupos de alunos adolescentes com perfis distintos: alunos que já realizam atividades musicais além do estudo formal na instituição citada e alunos que apenas realizam seus estudos de música na instituição. A Teoria Espiral foi utilizada como critério de avaliação individual. Das noventa e quatro composições analisadas, a maioria delas foi avaliada como pertencente às fases Vernacular e Especulativo, embora fossem também encontradas composições nos modos Idiomático e até Simbólico do Modelo Espiral.

No estudo de Weichselbaum (2003b), as tarefas composicionais eram variadas, sendo que a autora aponta para uma tendência:

Pode-se considerar que, quanto menos restritiva for a tarefa solicitada pelo professor, as classificações tenderão a atingir modos mais elevados do Espiral. Apresenta-se, portanto, esse aspecto como sugestão de tema para futuras pesquisas. (p. 26)

Ainda indico um assunto a ser futuramente pesquisado, que está relacionado aos temas (tarefas ou estímulos) solicitados aos alunos para o desenvolvimento da composição e a possível relação entre o grau de enquadramento e classificação exercidos pelo professor de música e as prováveis implicações na avaliação dos produtos dos alunos. (p. 28).

Em relação aos termos enquadramento e seleção:

Segundo Swanwick (1988), citando Bersntein, a classificação diz respeito ao exercício de seleção dos conhecimentos a serem incluídos (ou excluídos) no currículo. O enquadramento diz respeito ao estilo pedagógico, manifestado pela graduação de controle exercido pelo professor ou estudante sobre a seleção, organização e ritmo do assunto a ser aprendido (SWANWICK, 1988<sup>16</sup>, p. 120-138, apud WEICSELBAUM, 2003b).

Nesta análise, feita a partir do texto de Weichselbaum, pode-se perceber nitidamente que em sala de aula o professor deve ter muito bem planejada suas aulas e as tarefas composicionais solicitadas aos alunos. Com isso, o professor consegue proporcionar, tanto a liberdade necessária para os alunos criarem seu discurso musical, como consegue conduzir o processo composicional por meio de materiais restritos. O enquadramento mais solto tem a ver com o lado esquerdo do Espiral, enquanto o rígido com o lado direito. (WEICHELBAUM, 2003b)

---

<sup>16</sup> SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

Acredito piamente nesta liberdade do aluno sugerida pela autora, pois com restrição é 'podado' seu espaço de criatividade e o direito de desenvolver um trabalho unicamente seu. Contudo, o professor não pode dar tarefas unicamente livres para os alunos, pois em certas situações o aluno também não sabe 'para onde ir' ou 'como iniciar' sem o auxílio do professor. Por isso, a importância de um bom planejamento das aulas, que vise equilíbrio nas tarefas composicionais propostas.

França (2002) ainda indica que um dos fundamentos contemporâneos da educação musical se baseia na ideia de que as modalidades composição, apreciação e performance são, de alguma forma, interativas, e devem ser integradas na educação musical. Acredita-se que uma modalidade pode enriquecer aprimorar e iluminar experiências subsequentes, visão essa compartilhada por vários educadores. (p. 15). Segundo França, para que, para que os benefícios destas modalidades tenham um efeito mais potencializado em sua interação, é preciso que o professor relacione as atividades, desta forma conduzindo o aluno para um desenvolvimento mais abrangente e sólido.



### 3. METODOLOGIA

Nos anos de estudo da graduação em Licenciatura em Música e Bacharelado em Saxofone a teoria criada por Swanwick – Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical - me chamou atenção principalmente a sua funcionalidade, pois quando observava os adolescentes em meu estágio obrigatório da Licenciatura, as crianças para quem dei aula em uma escola pública e também alunos de instrumento (saxofone), deparei-me exatamente com a descrição do desenvolvimento musical mencionado pela Teoria Espiral em seus diversos níveis. Convém mencionar que a Teoria Espiral, oferece ao professor, tanto um suporte para estruturar o currículo, bem como as atividades desenvolvidas, dando subsídios para realizar a avaliação dos produtos, seja na composição, na execução ou na apreciação.

Desta maneira, me utilizei desta teoria para analisar os produtos feitos pelas crianças do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”. Uma vez que o Modelo Espiral emergiu da análise de composições de crianças e adolescentes, ela se torna um instrumento confiável de avaliação, esclarecendo e delimitando, para o pesquisador (e professor) aspectos do desenvolvimento musical.

#### 3.1 OBJETIVOS E CRITÉRIOS ADOTADOS PARA ANALISAR AS COMPOSIÇÕES

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o material originado pelas crianças - as composições - e realizar sua análise segundo uma teoria que emergiu do mapeamento de composições.

##### 3.1.1 Objetivo da pesquisa

###### Objetivo principal:

- Analisar o desenvolvimento musical dos alunos do projeto Orquestrando o Mundo da Imaginação, na modalidade da composição, tendo por critério de avaliação os parâmetros da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.

###### Objetivos secundários:

- Determinar a fase do desenvolvimento musical de cada turma em cada tarefa solicitada segundo os critérios de avaliação de desenvolvimento musical da Teoria Espiral.
- Verificar se o conteúdo programático foi válido como estímulo para o desenvolvimento da atividade de criação;

#### 3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa consiste em um estudo de desenvolvimento longitudinal. Esse tipo de estudo se refere à coleta de vários produtos em determinado período de tempo.

Um estudo longitudinal<sup>17</sup> é uma pesquisa que busca encontrar correlação entre variáveis, através de observações repetidas dos mesmos itens ao longo de um extenso período de tempo (frequentemente várias décadas). Porém, neste projeto, a extensão do estudo deu-se ao longo dos meses letivos de 2008, numa escala mais modesta.

É um tipo de estudo observacional que é muito utilizado em psicologia para estudar tendências no desenvolvimento comportamental na vida de um indivíduo, uma vez que acompanham exatamente as mesmas pessoas. Estudos longitudinais também são usados em medicina para descobrir fatores de risco ou determinantes para certas doenças.

Para uma melhor divisão do presente trabalho, o relato da ação dos alunos é feito através da observação participante, vídeos, fotos e manuscritos deles (registro das composições) em um capítulo separado.

William Foote<sup>18</sup>, em sua obra traduzida recentemente para o português, comenta a observação participante no campo das Ciências Sociais:

A observação participante, implica, necessariamente, um processo longo. [...] O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento (p. 320).

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (p. 301).

A observação participante que é um meio fundamental para obter informações de grupos. Esta abordagem provém das Ciências Sociais, mas pode ser aplicada no campo da educação. No caso deste trabalho, a presente técnica, não é nem estruturada e nem totalmente livre. Para ter um carácter estruturado, ela deveria seguir certos passos e delineamentos metodológicos mais rígidos nos registros.

Laville & Dionne (1999) comentam que as breves indicações registradas ao vivo, aquelas eventualmente acrescentadas com o tempo, e os relatórios mais exaustivos redigidos em seguida constituem as *notas descritivas* do observador: devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada. (p. 180)

Na presente pesquisa os registros são mesclados através de vídeos, manuscritos e fotos como já foi citado anteriormente. Com estes registros foi possível fazer a análise

---

<sup>17</sup> BORDALO, Alípio Augusto. **Estudo transversal e/ou longitudinal**. Rev. Para. Med., dez. 2006, vol.20, no. 4, p.5-5. ISSN 0101-5907.

<sup>18</sup> VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.22 no. 63, São Paulo, Feb. 2007. **Resenha de:** WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

detalhada descrevendo em um relatório completo os passos tomados para desenvolver a tarefa.

A população da presente pesquisa é formada por alunos da **Escola Municipal Dario Vellozo**, sendo a amostra escolhida para a presente pesquisa a Turma II (intermediários) e Turma III (jovens), pois eles produziram composições durante as atividades do projeto, sendo que a Turma I desenvolveu outras atividades.

A amostra sempre é um subconjunto de elementos – pessoas - pertencentes a uma população. Como a questão de investigação prévia é a *avaliação de produtos coletivos* dos alunos, não houve seleção intencional de sujeitos. Todos os alunos<sup>19</sup> realizavam as composições durante o momento dessa atividade nas aulas. Por razões pedagógicas, os grupos que realizavam as composições eram variados de uma aula para a outra.

### 3.3 O PROJETO SE DIMENSIONA

Nesta investigação não se levava em conta critérios exclusivos e excludentes de participação dos alunos. As composições eram realizadas em grupos definidos pelos próprios alunos.

Os dados, ou seja, os produtos composicionais recolhidos para analisar o desenvolvimento musical das crianças consistiam em: oito composições sendo (a) quatro composições escritas, com suas execuções registradas em vídeo, (b) três composições escritas com o desenvolvimento registrado em fotos e (c) uma composição somente escrita. As composições escritas são todas composições analógicas. Também foram adicionadas aos dados, seis gravações de vídeos de uma execução livre (improviso) com instrumentos, realizada sem a interferência do professor observador.

A equipe envolvida neste projeto era composta por mim, o professor observador<sup>20</sup> (Éverton Luis Backes) a professora auxiliar (Nilza Merlim Perentel Silva), colaboradores da comunidade e os gestores da prefeitura representados pelos diretores da regional CIC (os quais não serão citados neste trabalho).

O trabalho do projeto era dividido entre os dois professores, onde o professor observador planejava atividades teóricas, de flauta doce e de composição e a professora, atividades de canto coral, rítmicas e as apresentações. A professora em algumas vezes planejava e preparava sua aula nos momentos que o professor estava fazendo a atividade com as crianças. Em outros momentos ela auxiliava o professor nas atividades ou filmava a atividade colaborando com o registro da pesquisa.

---

<sup>19</sup> “**Todos os Alunos**” neste caso são todos os alunos participantes da Turma II e da Turma III. Assim o termo “**Todos os Alunos**” está empregado para denominar que todos os presentes na aula participaram da atividade proposta do dia.

<sup>20</sup> Quando utilizo o termo “professor observador”: Refiro-me a mim mesmo no presente trabalho, ora na primeira pessoa, ora na terceira pessoa – como o pesquisador/professor, quando a ênfase é apenas a descrição.

### **3.3.1 Instrumentos de coleta de dados**

Gravações em vídeo e áudio das composições realizadas em aulas e registro por meio de fotografias dos trabalhos produzidos pelos alunos em relação ao seu registro (notação).

### **3.3.2 Análise e interpretação**

Análise será feita sob o material coletado – as composições, utilizando os critérios de avaliação da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de K. Swanwick (1988) para determinar as fases de desenvolvimento musical dos alunos.

Os critérios de avaliação destas fases estão descritos no Referencial Teórico.

## **3.4 PERDAS DE ACOMPANHAMENTO**

Durante o desenvolvimento do projeto, muitos alunos desistiram das aulas de música, por razões diversas, ou simplesmente não podiam vir aos encontros programados. Em relação ao último aspecto, por se tratar de uma área de risco, onde as casas da maioria dos alunos ficam perto dos mananciais daquela região, em dias chuvosos alguns alunos não podiam sair de suas casas, assim não comparecendo nas aulas.

Já em relação à perda da amostra, houve outros contratemplos (ou fatores) como a retirada de alunos por parte dos pais, pois eles deveriam ajudar em suas casas nos trabalhos domésticos ou mesmo na renda de casa. Desta forma, os alunos não puderam mais comparecer nas atividades musicais.

Outro contratempo foi com os pais que não queriam mais seus filhos tocando flauta doce nas suas casas, pois, segundo eles, “atrapalhava” o descanso depois do trabalho.

Tive que lidar com estas situações da melhor forma, tentando conscientizar e sensibilizar estes pais, mas de pouco adiantou.

Dou-me como vitorioso, pois uma criança voltou, neste meio da desigualdade social. Sendo assim, posso dizer que consegui uma vitória, que, em termos numéricos não é muito expressiva, mas em termos sociais. Posso afirmar que uma criança pôde concluir o curso em vez de ter que ficar em casa ajudando nas tarefas domésticas com sua mãe.

## **3.5 COLETA DE DADOS**

O material foi produzido em sala de aula nos meses de março, abril, maio e agosto (Ver o Quadro 01) sob a supervisão do professor, tendo um trabalho anterior a isso com exercícios e demonstrações musicais para que as crianças construíssem uma idéia musical formal no primeiro momento.

Neste material se inclui a produção de composições e o resultado registrado em foto, vídeo e registro gráfico.

Depois da realização das aulas e da vivência do conteúdo pelas crianças, o professor observador passou tarefas de composição para as crianças sendo que o tema tinha relação com o conteúdo a pouco trabalhado. Pois desta forma as crianças desenvolveriam suas próprias estruturas em relação ao conteúdo.

Para o desenvolvimento destas composições o professor observador colocou regras para as crianças, delimitando assim o material, pois como elas ainda não estavam familiarizadas com o processo composicional, mais prudente seria dar a tarefa de compor com algumas delimitações para que elas não se sobrecarregassem com a atividade e não perdessem o foco do conteúdo.

As composições foram bem sucedidas em sua construção, com a participação de todos os alunos, pois uma das características destas composições era que elas deveriam ser construídas em grupo. Tínhamos esta necessidade, por termos muitos alunos dentro da sala de aula.

Nos vídeos 13 a 18 do dia 07 de outubro de 2008 existe uma observação livre (Ver Quadro 11) por parte do professor observador. Este vídeo foi feito no intuito de captar o que as crianças estavam realizando (e demonstrando) de forma espontânea. Em oito meses de aulas elas já manifestavam certas práticas musicais em torno da camada da expressão.

É importante ressaltar que nem todas as composições foram registradas em vídeo ou fotos devido a um pouco de inexperiência na hora de registrar os fatos por parte do pesquisador (eu). Pois, algumas vezes, deixei escapar o momento da filmagem por estar “vislumbrado” com os resultados, mas consegui o registro escrito. Mesmo assim, todas as composições foram registradas de formas variadas, vídeo, foto, ou com a notação realizada pelas próprias crianças.

### **3.6 PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DAS COMPOSIÇÕES**

- Apresentar e vivenciar os conteúdos musicais – os materiais - para o desenvolvimento das composições;
- Solicitar a realização de atividades composicionais para cada grupo de crianças a partir de regras e limitações de materiais;
- Utilizar o jogo para instigar a criação;
- Filmar as atividades e gravar em áudio;
- Escutar as composições gravadas em áudio e analisá-las criticamente;
- Determinar a classificação da composição e/ou criação conforme os critérios de avaliação da Teoria Espiral de K. Swanwick;

**Quadro 01: Cronograma do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação” e da coleta de dados**

<b>Atividade</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Mai</b>	<b>Jun.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Set.</b>	<b>Out.</b>	<b>Nov./Dez.</b>
Coleta de Material	X	X	X	X	X	X		X	
Apresentações do projeto			X					X	X
Proposta de composição	X		X			X		“observação livre”	

Desta maneira, partindo de uma teoria existente, que contempla o desenvolvimento por meio da avaliação dos produtos das pessoas, desenvolvi a análise sobre os dados coletados – as composições, ou seja, os produtos desenvolvidos por crianças e adolescentes. O próximo capítulo aborda a apresentação destes produtos e sua análise.

## 4. CONTEXTO DAS AULAS

O projeto (Orquestrando o Mundo da Imaginação) foi idealizado, tendo como objetivo desenvolver noções de música através da experimentação de instrumentos percussivos, flauta doce, leitura básica de ritmos e notas e fundamentalmente o canto.

Na elaboração, que foi idealizada para o desenvolvimento destas aulas, certos fatores foram levados em conta para conseguir um bom desenvolvimento do ensino. Inicialmente, foi previsto dividir as crianças em turmas com distinção de idade, os menores de sete a oito anos na primeira turma, os de nove a dez na segunda turma e onze a doze na terceira turma. Porém, com o decorrer das aulas e demanda da necessidade local, esta divisão por faixas etárias não funcionou.

No segundo semestre de 2008, ou seja, na metade do projeto tivemos que mudar a estratégia, pois a pedido da direção da Regional CIC, tínhamos adolescentes da FAS<sup>21</sup> que deveriam se juntar ao grupo e desenvolver atividades. Desta forma, nos foi solicitado que acolhêssemos alguns de seus alunos, fazendo um trabalho musical/social com eles.

Toda esta etapa de readaptação foi feita no decorrer do ano letivo, e exigiu a mudança da idade alvo que foi estipulada no início, incluindo assim crianças de seis anos à adolescentes de dezessete anos.

Nas composições que foram analisadas, os alunos, após realizarem as atividades das aulas, recebiam uma folha de papel, canetão (pincel atômico) para escreverem suas composições, pois desta maneira todos poderiam ler as composições com certa distância.

O professor segurava a notação da composição depois de concluída e os alunos a executavam com os instrumentos.

Algumas propostas composicionais contavam com certa liberdade no ato de distribuição e escolhas dos instrumentos entre os alunos do grupo, e como seria criada a sequência da execução (ordem em que os alunos colocavam os instrumentos).

### 4.1 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

As atividades propostas para o projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação” consistiam em vivenciar a música por meio do canto, da exploração sonora de instrumentos percussivos e do corpo, aliadas à proposta de composição realizada em grupos. O planejamento, de forma geral, previa a realização dos seguintes passos:

- Desenvolver composições em sala de aula;
- Fazer apresentações internas na sala de aula;
- Fazer apresentações ao público do bairro e de outros locais;
- Desenvolver o contato com a leitura e execução musical, bem como com a apreciação de repertório, etc.

---

<sup>21</sup> Fundação de Ação Social da cidade de Curitiba. (<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/>)

Inicialmente foi apresentada a noção de pulso e os alunos fizeram experimentações com os instrumentos para se familiarizar e reconhecer a sonoridade de cada um deles.

Dentre estes instrumentos em sala de aula tínhamos: triângulo, caxixi, reco-reco, ganzá e clavas, posteriormente eles manusearam a flauta doce e o xilofone.

#### **4.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES NO TRABALHO DE CAMPO**

A primeira e maior dificuldade que tive no trabalho de campo foi em relação à disciplina em sala de aula. Pois com um número médio de 23 crianças dentro da turma, os ânimos sempre eram elevados.

Durante o período das aulas grupos de meninas se formaram, muitas vezes tendo atitudes “cruéis” com outras meninas que não estavam naquele grupo. Desta forma o enfoque musical por algumas vezes foi colocado de lado e tivemos que dar prioridade para discussões sobre relações interpessoais.

Um dos temas que procuramos abordar nestas discussões foi a chegada da puberdade antecipada sempre com uma explicação que não eram “conteúdos” pertinentes à aula de música, mas que deveriam ser abordados, pois o projeto, além de ter o cunho musical, tinha o cunho social, pois tendo um vínculo de confiança, podemos estabelecer segurança na relação e assim a criança se sente bem para perguntar sobre coisas que muitas vezes não são tratadas pelos pais.

Assim as aulas foram caminhando. Inúmeras vezes tínhamos 20 (vinte) minutos de aula aproveitada para música em um espaço de tempo de 60 (sessenta) minutos que eram destinados a esta aula.

Outro desafio foi cumprir o cronograma por conta da relação entre o número de aulas e o tempo disponibilizado. Como as aulas foram realizadas dentro de um colégio público, tive que me adequar ao calendário dele. Desta forma tive que finalizar o máximo do conteúdo no período que foi disponibilizado para o projeto, esse foi um grande desafio para a equipe<sup>22</sup> e para os alunos.

Por último, outro fator que prejudicou muito as aulas foi a constante troca de sala pela direção da escola, pois as crianças nunca sabiam com certeza onde seria a aula do dia<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Éverton Luis Backes (professor) e Nilza Merlim Perentel Silva (professora).

<sup>23</sup> No decorrer do ano houve eleições para diretoria da escola. A diretora que inicialmente apoiou o projeto se afastou, pois outra pessoa ocupou seu cargo.

Inicialmente não tivemos problema com esta troca, mas a constante mudança de local (sala) prejudicou muito as aulas, pois os professores não sabiam onde era a sala que seria utilizada no dia, desta forma não conseguiam avisar os alunos. Alguns, por não encontrar a turma, voltava para casa, outros, por insistência achavam a turma.



### 4.3 PROCEDIMENTO ADOTADO NAS AULAS

Em algumas aulas, depois de ser apresentado o conteúdo, o professor pesquisador pedia aos alunos que, em grupos, fizessem uma composição, para que eles vivenciassem aquele conteúdo desenvolvido e também começassem a manusear o material musical.

Todas estas composições eram iniciadas e terminadas na mesma aula, mas nem todas as aulas contavam com o objetivo de realizar composições. Somente depois de certo desenvolvimento do conteúdo programado para o curso é que o professor fazia o exercício de composição.

Todas as composições foram feitas com estímulo do professor, pois era ele quem passava esta tarefa na aula e delimitava os elementos que deveriam ser utilizados ficando a cargo das crianças criarem suas obras a partir destes materiais.

No final do curso, como será relatado posteriormente, as crianças realizaram criações espontâneas na construção da apresentação final. Elas tiveram uma orientação do professor e da professora, também deram sugestões de músicas e instrumentos a serem utilizados na apresentação e, de forma espontânea criaram elementos na coreografia.

Estas composições eram grafadas pelos alunos. O material utilizado para o registro (papel e canetas) das composições era de uma qualidade simples. Neste sentido, a forma para conseguir o registro das composições escritas teve que contar com “improvisado” de material para possibilitar o registro escrito. No projeto, contava-se com papel sulfite A4 e um outro tipo de papel que infelizmente deixava a tinta passar de um lado para o outro, prejudicando o aspecto visual da proposta e a clareza de entendimento para a leitura. Os vídeos e fotos foram feitos com a câmera particular do professor/pesquisador e da professora.

As primeiras aulas se restringiram ao manuseio com os instrumentos, por este motivo na primeira composição a ser analisada, que é datada de 18 de março de 2008, temos só o registro dos instrumentos. Em composições posteriores eles foram agregando mais elementos musicais conforme o conteúdo trabalhado no projeto.

Ainda em março de 2008, utilizando uma linguagem de símbolos, o professor desenvolveu trabalho rítmico corporal, com figuras geométricas que correspondiam aos sons feitos pelo corpo ou de partes do corpo.

Os temas solicitados para as composições tinham a característica de trabalhar cada elemento do conteúdo ministrado isoladamente, para, em outra etapa juntar todos os elementos em uma composição mais ampla.

Primeiro, foi o manuseio dos instrumentos percussivos, e a familiaridade com o timbre destes instrumentos, suas combinações e como se daria a ideia destas combinações.

O segundo desafio constituiu-se no manuseio dos sons do corpo, a coordenação motora e o domínio do pulso juntamente com esta coordenação motora.

Por estes motivos o professor resolveu restringir a proposta para cada composição. Sendo assim, elas partem de propostas com elementos limitados, mas representam um desenvolvimento cognitivo importante.

Swanwick (1988) fala sobre o desenvolvimento musical e considera que a composição, diferentemente da apreciação e execução, é importante para proporcionar ao indivíduo ampla possibilidade de decisão musical: o que tocar, quando tocar, com que dinâmica, andamento, etc.

Michele Kaschub (1997) comenta que o processo de originar e selecionar material musical é importante para o desenvolvimento composicional. Tais processos representam, respectivamente, o que os pesquisadores do pensamento criativo denominam de pensamento “divergente” e “convergente” – cuja natureza é dinâmica (as fases podem acontecer simultaneamente ou sequencialmente). Com o pensamento divergente, muitas soluções musicais são suscitadas e geradas com a suspensão de um julgamento de valor. No pensamento convergente, as ideias geradas inicialmente no pensamento divergente são analisadas, amalgamadas e assumem um novo padrão organizacional.

Desta maneira, o curso foi estruturado, tendo o cuidado de pensar sobre o melhor formato para desenvolver os conteúdos passados para estes alunos. Porém, como já citado, todas estas atividades tiveram que ser muito rápidas, pois o projeto teve duração de um ano letivo, acompanhando o calendário escolar, sofrendo uma interrupção com as férias de inverno no mês de julho, o que não havia sido previsto no cronograma inicial.

Para melhor relatar, ilustrar e demonstrar os dados nesta monografia, as composições escritas pelos alunos foram digitalizadas e estão disponíveis no corpo desta monografia juntamente com as análises dos dados.

#### **4.3.1 Desenvolvimento da aula**

Na presente monografia fiz uma opção de descrever com detalhes o desenvolvimento das aulas anteriores às composições e o desenvolvimento deste conteúdo durante as composições. Por esse motivo, demonstro como aconteceram as atividades do início das aulas no projeto até o momento da atividade que contempla a composição.

Nas primeiras atividades em sala de aula foi ministrado o conteúdo sobre o pulso e sua importância no período de três a quatro semanas, principalmente com muitos jogos e brincadeiras para desenvolver e interiorizar o sentido do pulso.

Desta maneira as crianças fixaram bem o conteúdo e desenvolveram os primeiros passos dentro do equilíbrio rítmico.

Algumas destas atividades tinham relação direta com o corpo. Como uma atividade de marchar como soldados figurando bem a ideia do pulso, pois no movimento de marcha o pulso fica bem claro. Desta forma o professor pode trabalhar estes elemento (pulso e andamento) em conjunto, desenvolvendo desta forma o equilíbrio rítmico.

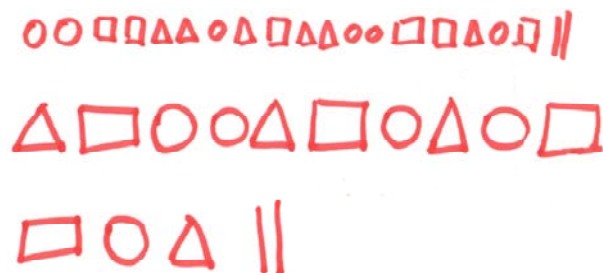
Como desafio posterior, os alunos marcavam o pulso (marchando) e batiam palmas em conjunto com a marcha. Estas palmas primeiramente eram junto com o pé (semínimas [tunga<sup>24</sup>], por exemplo, em compasso binário) e depois com duas palmas por pulso (duas colcheias [ti-ti<sup>25</sup>], visando trabalhar a concentração, a capacidade de coordenação motora, e melhorar a habilidade rítmica e a confiança no saber.

Com esta atividade a criança ia interiorizando a idéia do pulso e de como estabilizá-lo. Nas aulas posteriores voltávamos a estes fundamentos aprendidos para fixar bem a idéia do pulso e sua importância.

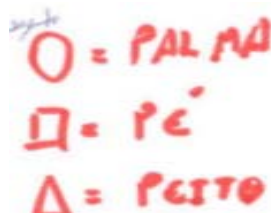
Outra atividade desenvolvida foi um jogo usando o sistema de símbolos para representar sonoridades de timbres diferentes: O peito (triângulo), pé (quadrado) e mão/palmas (círculo).

Esta atividade das figuras geométricas consistiu em desenvolver a coordenação e a exploração das sonoridades do corpo, juntamente com a interação com a notação. Esta atividade foi determinada pelo professor pesquisador com auxílio de uma legenda (Ver figura 2).

**Figura 02: Primeiro exercício proposto para desenvolvimento da leitura:**



**Figura 03: Legenda do exercício**



<sup>24</sup> As nomenclaturas “Tunga” e “Ti-Ti” são extraídas da obra citada: MOURA, Ieda C. BOSCARDIN, Maria T. T. ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando Crianças** (Teoria e Prática da Educação Musical). São Paulo: Ática, 1989.

<sup>25</sup> Idem. Estas nomenclaturas foram desenvolvidas pela Professora Ieda Camargo de Moura e a professora Maria T. T. Zagonel Boscardin para ministrar aula para crianças nos cursos iniciais da EMBAP, dando apelidos a algumas células rítmicas. Desta forma, a criança desenvolve a sensação de tempo e de leitura rítmica sem precisar de conhecimentos teóricos mais adiantados de divisão proporcional dos valores das figuras rítmicas.

Assim, as crianças primeiramente fizeram exercícios que o professor preparou desafiando a concentração e estimulando a capacidade motora.

Posteriormente, na mesma aula, o professor já se utilizou deste novo elemento para a elaboração da primeira composição.

Dando seguimento a esta atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos sonoros, para estimular a leitura e associar sonoridades com símbolos, visando uma posterior leitura na pauta. Após o treinamento de exercícios repetitivos, jogos e brincadeiras os alunos fizeram uma das propostas de pequenas composições com estes símbolos, onde eles buscavam a sonoridade que lhes convinha, misturando os símbolos na ordem que achavam conveniente.

Uma das cobranças do professor em relação a desenvolvimento musical neste exercício sempre foi que a sequência criada deveria obedecer ao pulso estabelecido.

Desta forma também foram elaborados e feitos jogos diversos com a “responsabilidade” de manter o pulso.

Dando seguimento com os conteúdos que foram trabalhados, foi agregado mais um elemento do “som do corpo”: o som da voz fazendo glissandos para o agudo e para o grave, tendo como objetivo desenvolver a percepção do “sentido do som” (ascendente/descendente).

O professor primeiramente escreveu os exemplos no quadro e executou alguns exemplos sozinho, logo após com alguns alunos para a melhor fixação do conteúdo.

Dando início à atividade em forma de jogo, o professor cantou um dos oito a dez exemplos criados e colocados no quadro e os alunos deveriam descobrir, através da percepção auditiva, qual exemplo foi cantado. Assim o professor fez umas três a cinco vezes, após isso pediu para alguns alunos individualmente cantarem um exemplo dentre os que estão no quadro e todos, incluindo o professor, deveriam descobrir qual é o exemplo elegido pelo aluno.

Nas vezes que o aluno demonstrou timidez a professora auxiliar disse que cantaria junto com ele, desta maneira o aluno se desprendia perante o grupo e aos poucos vencida sua inibição. Desta forma, foi desenvolvido mais um elemento – sons que o corpo – para as composições futuras.

#### **4.3.2 Plano de aula**

Durante a leitura do material para o desenvolvimento do presente trabalho percebi que, como uma das intenções deste é analisar as composições, ponderei por deixar registrado um plano de aula executado no projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”, para uma compreensão mais detalhada do processo. Este plano de aula contempla três atividades realizadas em uma aula executada no projeto.

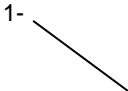
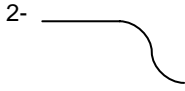

Dimensionamento do plano de aula:

- **Objetivo geral;**
- **Aporte teórico;**
- **Equipamento necessário;**
- **Limpeza de ouvido;**
- **Tarefa;**
- **Tópico central e conceito musical;**
- **Elo Temático;**
- **Expectativas/avaliação.**

### Plano de aula<sup>26</sup>

<b>Objetivo Geral</b>	O aluno deverá compreender a diferença entre sons agudos e graves, associando-os as sua vivência. Deverá também ser capaz de perceber e executar alturas diferentes.
<b>Aporte teórico</b>	Usando como base a teoria de Gardner, focamos estas atividades na utilização de símbolos, pois desta maneira a criança ou adolescente tem um entendimento melhor da proposta, podendo visualizar as sonoridades através dos símbolos determinados. Utilizando figuras e desenhos no quadro para exemplificar o “caminho do som” o aluno pode “formatar” simbolicamente a informação, representando-a em sua mente e recorrendo a este “arquivo” quando necessário.
<b>Equipamento necessário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canudo de refrigerante;</li> <li>• Cadeiras;</li> <li>• Triângulo;</li> <li>• Tambor;</li> <li>• Quadro.</li> </ul>
<b>Limpeza de ouvido</b>	<p>Para conseguir atenção e concentração mais adequada nesta aula podemos fazer uma atividade simples apagando as luzes e escutando os sons do “mundo”.</p> <p>O mundo que fica fora da sala de aula e tentar escutar os sons mais distantes que podemos perceber como: o carro que passa longe da escola, o pássaro que tem um som “fraquinho” porque está longe e se mistura aos sons das máquinas da cidade e muitos outros sons que são difíceis de ouvir por sua intensidade fraca ou por estar misturado a muitos outros.</p> <p>Nesta atividade pode se exigir uma concentração mais aguçada com a distinção de sons agudos e graves. Por exemplo: o professor diz que gostaria de saber três sons agudos e três graves de cada criança. Ou seja, cada criança deve escutar os sons que vêm de fora da sala e classificar três agudos e três graves.</p> <p>O grupo entra em um estado de concentração e aos poucos o professor pode se encaminhar para a atividade.</p> <p>Para dar um “aquecimento” musical utilizaremos o canudinho para explorar a sonoridade e contato com os objetos. Mostrar as possibilidades sonoras que podemos ter.</p> <p>O exercício do canudo consiste em assoprar em uma das extremidades e “clipar” a outra extremidade com dois dedos.</p>

<sup>26</sup> Este plano de aula foi desenvolvido com o auxílio do Professor Guilherme Romaneli da UFPR durante a Disciplina de “Música no Ensino Fundamental” do Curso de Pós Graduação em Educação Musical da EMBAP.

	<p>Após começar a soprar os dedos que “cliparam” o canudo vão escorregando até a extremidade que está a boca, para assim produzir um som que vem do grave para o agudo. É sutil este grave, e por algumas vezes precisa de velocidade no deslizar dos dedos para dar o efeito desejado.</p> <p>As crianças deverão repetir isso inúmeras vezes, pois há uma coordenação entre o sopro e os dedos, para poder extrair o som, a qual exige muitos minutos de treino. Provavelmente, elas irão se dividir muito. Porém cuidado porque a sonoridade e as brincadeiras podem se tornar exacerbadas e assim perder o foco da aula.</p>
<b>Tarefa</b>	<p>Utilizando a brincadeira de trem (todos enfileirados e enganchados) pode-se fazer uma viagem pelas montanhas, quando o trem sobe a montanha os sons são agudos e quando o trem desce o som é grave. O professor é o maquinista para fazer muitas nuances, em certos momentos só descer e ficar no grave, depois só em cima da montanha (agudo), também fazer uma seqüência de subida e descida simultânea para estimular sons agudos e graves como uma onda. Após isso colocar um aluno como maquinista e o professor deverá passar para o ultimo vagão.</p> <p>Para que as crianças tenham mais uma referência dos extremos (grave e agudo) podemos utilizar o triângulo demonstrando sons agudos e do tambor sons graves.</p> <p>Utilizando o quadro colocamos linhas para demonstrar o caminho do som:</p> <p>1-  2-  3- </p> <p>Este caminho é cantado primeiramente pelo professor depois pelos alunos, e executamos muitos exemplos para a melhor fixação do conteúdo.</p> <p>Em forma de jogo o professor canta um dos oito a dez exemplos criados e colocados no quadro e os alunos devem descobrir através da percepção auditiva qual exemplo foi cantado. Assim o professor pode fazer umas três a cinco vezes, após pede para alguns alunos cantarem um exemplo e todos, incluindo o professor, devem descobrir qual é. Se o aluno demonstra timidez o professor o auxilia e diz que cantará junto desta forma o aluno vai se desprendendo perante o grupo.</p>
<b>Tópico central e conceito musical</b>	Como foco da atividade, a definição dos conceitos de graves e agudos; a compreensão da notação de um símbolo, execução e movimento corporal.
<b>Elo Temático</b>	Em aulas seguintes continuaremos reforçando a noção de graves e agudos, incluindo a apreciação.
<b>Expectativas/avaliação</b>	<p>Desenvolvimento perceptivo das alturas, nuances entre os graves e agudos, posteriormente de especificidades (notas). Desenvolvimento de percepção do caminho que a melodia toma (grave e agudo).</p> <p>A avaliação se dará através da observação do professor, com exercícios no quadro e no caderno.</p> <p>O aluno deve trazer para a próxima aula exemplos de sons distintos (agudos e graves) da sua vivência em casa. Como ele vai trazer estes sons? Através da imitação com sua voz, assim podemos estimular a pesquisa do próprio aluno em seu ambiente do dia-a-dia e também que ele consiga entoar os extremos.</p> <p>Esta avaliação é para saber se o aluno soube interiorizar as relações entre os conceitos e vivências musicais e também para determinar onde ele se encontra na sua compreensão, pois desta forma o professor pode mudar de estratégia para conduzir o aluno por um caminho melhor.</p>

Como último passo desta primeira etapa do projeto foi feita a junção de todos os elementos, desenvolvendo um discurso musical mais elaborado onde se expressa um pensamento de formas musicais.

Depois do contato com os instrumentos e simbologias alternativas foram introduzidas a figuras rítmicas tradicionais da semínima, e a figura das duas colcheias com o apelido Ti-Ti e acrescentado a semínima (de apelido Tunga)

#### **4.3.3 Aplicação da composição**

Quando propus a composição aos alunos a intenção era analisar o desenvolvimento deles e do conteúdo aplicado, pois desta forma pude melhorar minha prática nas aulas subsequentes.

O plano de aula demonstrado anteriormente neste capítulo foi utilizado na construção desta sequência de aulas que culminou nas composições, pois para que desenvolvêssemos as composições tive que dar condições e explicações para os alunos sobre elementos musicais. Logo após isso dei subsídio para eles desenvolverem suas ideias com certas regras e parâmetros, para não se perderem na tarefa composicional e assim podendo seguir uma lógica. Sendo assim, os alunos vivenciaram e trabalharam aspectos rítmicos e timbrísticos - certos padrões rítmicos e o som de alguns instrumentos.

Com esta etapa concluída, de experimentação e relação sobre som e ritmo, foi pedido que elaborassem uma pequena composição, ainda sem figuras tradicionais, mas sim com símbolos que a eles fossem comuns. Foi escolhido desenhar os objetos, assim representando quando deveriam tocar.

Esta aula foi muito produtiva, pois eles desenvolveram seu discurso musical tocando sua própria composição e, ao realizar a primeira experiência de ler algo que para eles significava uma “regra”, uma organização para tocarem os instrumentos, tiveram uma conscientização do uso da grafia musical.

De acordo com Swanwick e Tillman (1986), o processo constante de qualquer estágio do desenvolvimento é reativado a cada vez que um indivíduo se confronta com uma nova ideia musical, idioma ou trabalho. Se ele ficar privado da música por um pequeno período de tempo, a primeira e a mais chamativa impressão da música quando é redescoberta, será ao nível sensorial, isto é, o som por si mesmo.

Como Swanwick cita o uso do Jogo no qual Piaget desenvolveu suas observações, resolvi utilizar deste artifício para o desenvolvimento da composição e instigação dos alunos pela experimentação e manipulação, fazendo com que eles ‘brincassem’ com os sons dos instrumentos na (o que corresponderia à fase de Mestria citada por Piaget – ou domínio), utilizando cantigas de roda e cirandas.

Assim este jogo foi sobre a *manipulação* de elementos rítmicos e timbrísticos que serviram para construção de uma simples composição. Depois de descobrirem e manipularem os sons, os alunos compuseram um enredo, organizando o material.

A composição foi realizada com a limitação dos padrões estipulados e a forma de escrita que eles escolheram. A composição foi tocada e assistida pelos outros grupos - um grupo tocava e os outros eram a platéia, evidenciando a importância da execução pública.

Houve grupos que quando observaram outro grupo se apresentando quiseram copiá-los e não tiveram tanto êxito. Porém outros mantiveram sua 'personalidade' e demonstraram segurança no que haviam combinado e feito.

Neste trabalho específico da composição que foi realizado com as crianças, eu fiquei muito feliz e contente com os resultados, pois eles se utilizaram de todos os conhecimentos ensinados para realizar a tarefa. Segue-se o capítulo que aborda a "Apresentação e análise de Dados").



## **5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES COLETIVAS**

### **Tarefas composicionais solicitadas aos alunos**

Este capítulo descreve e analisa as composições coletivas desenvolvidas em sala de aula e registradas em manuscritos, fotos e vídeos pelos alunos do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”.

Para produção do material que foi analisado na presente pesquisa foram feitas tarefas em aulas pontuais, pois desta maneira tive a possibilidade de dividir o conteúdo progressivamente.

## 5.1 DESENVOLVIMENTO DAS COMPOSIÇÕES



Figura 04: Composição Nº 01  
Composição Nº 01 da Turma II

Quadro 02 – Composição Nº 01 da Turma II

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/Foto	Análise
E8(f)	18/03/08	II	Desenvolver a noção de pulso e manuseio de timbre dos instrumentos.	V = 27 F = 4, 5, 6, 7 e 8	Manipulativo

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

f = somente feminino

Na composição do dia 18 de março de 2008 foi utilizada uma sequência de instrumentos que foi eleita pelos alunos, pois a proposta do professor era que eles fizessem uma composição livre com uma seqüência de timbres que lhes interessava, mas utilizando somente os instrumentos que dispunham na sala.

Podemos observar no vídeo de número 27 a 1ª composição (figura1). Os alunos tinham autonomia parcial para estabelecer o pulso e realizarem a leitura de sua composição. Na metade para o final da apresentação, o professor teve que auxiliar os alunos na manutenção do pulso e andamento realizando uma regência simples. Os alunos intuitivamente estão fazendo um compasso de quaternário, sendo que sempre o último tempo (4) é uma pausa.

A apresentação foi feita em sala de aula, um grupo se apresentou para o outro, estimulando assim os alunos a se comportarem como apresentadores e plateia.

Para esta proposta a única referência que o professor passou era uma noção de pulso e andamento. Em alguns momentos, parte dos alunos não conseguiam deixar o pulso estável, mas retomam logo em seguida a estabilidade.

Os alunos sozinhos determinaram em algumas composições que cada desenho (instrumento a ser tocado) era um pulso, porém em outras composições eles intuitivamente tocavam quatro pulsos o mesmo desenho, isso era combinado no ensaio antes da apresentação na sala de aula.

Souza<sup>27</sup> (2007) coloca em seu texto um aspecto muito importante sobre a escrita musical, descrevendo a situação que encontramos na presente análise.

Hoje, independente se a notação utilizada é tradicional ou vanguardista, todas elas trabalham com um sistema de coordenadas: a vertical traz a simultaneidade e a horizontal representa o seu desdobramento temporal. Por mais simplificada que ela seja, "...a cada nota da melodia corresponde um sinal preciso, seja um ideograma – acento agudo, acento grave etc., seja uma delas do alfabeto, seja, finalmente, um signo convencional que indica o intervalo a separar cada grau da escala de sons..." (HUGLO<sup>28</sup>, 1997, p. 142, p. 212 e 213, apud SOUZA, 2007).

Ainda segundo Jusamara Souza conseguimos classificar as composições encontradas nesta monografia em dois tipos: notação com símbolo icônico e notação associada à significação musical.

Cada aluno executava um instrumento no conjunto, a leitura da partitura formal foi antecedida por esta leitura que eles mesmos criaram, eles já estão treinando a leitura de símbolos que são familiares a eles, posteriormente, a introdução da notação formal fica mais fácil.

Durante o tempo de confecção da composição o grupo também teve tempo de ensaiar sua composição, podendo fazer ajustes na execução e determinar as pessoas que iriam tocar cada instrumento. No ensaio, puderam definir quem seria o regente do grupo.

No vídeo, podemos notar que a menina que está de vestido rosa, desde o início da apresentação, ficou marcando o pulso com o corpo no intuito de não perder a sua vez de tocar e acertar o momento preciso.

Outro aspecto observado nesta composição é que, além de desenhos, eles escreveram o nome dos instrumentos, porque para eles, há uma grande necessidade de utilizar também a palavra escrita. O professor os questionou no momento da composição e este foi o relato dos alunos:

Professor. – porque vocês escreveram o nome do instrumento se já fizeram o desenho?

Alunos. – *porque fica mais fácil professor, sei lá...rsrsrsrs*

Alunos. – *a gente ta mais acostumado com a palavra e daí não erra.*

De acordo com a teoria Espiral de Desenvolvimento musical de K. Swanwick podemos situar esta composição na camada Material.

<sup>27</sup> SOUZA, Jusamara Vieira. **Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música**. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

<sup>28</sup> HUGLO, M. **Técnica e notação do canto gregoriano**. In: MASSIN, J.; MASSIN, B. **História da Música Ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 141 – 151.

**O modo sensorial:** manifesta-se pelo prazer do som em si, caracterizando exploração sonora, principalmente o timbre e experimentação com os instrumentos.

Contudo, prevalecem as características do modo manipulativo, o qual se manifesta pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos e outras fontes sonoras, ou seja, o foco está nos aspectos técnicos da produção de sons vocais ou instrumentais.

Percebe-se ainda a preocupação dos alunos em manter o pulso, mesmo que este aspecto ainda não esteja completamente desenvolvido.

Tomando por base a Teoria Espiral pode notar que as crianças realmente passam por movimentos pendulares e cíclicos da Espiral, pois no desenvolvimento do trabalho realizado com elas em vários momentos as crianças demonstraram seu desenvolvimento segundo os parâmetros que a espiral coloca.

### Fotos das Crianças Compondo



Podemos observar os dois grupos no momento em que estão desenvolvendo suas composições.

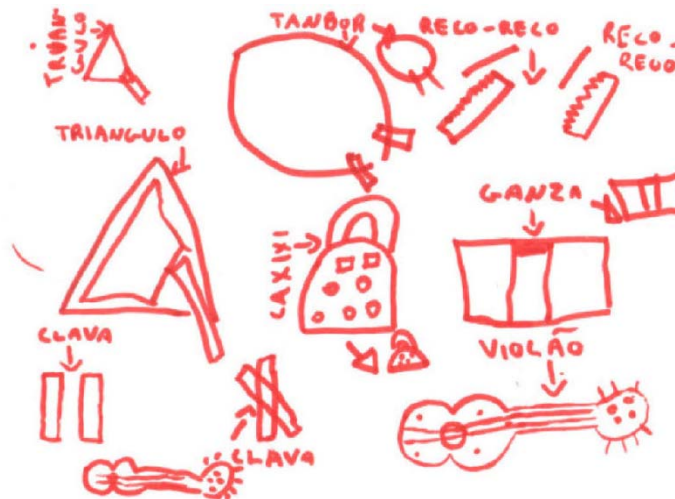


Figura 05: Composição Nº 02  
Composição Nº 02 da Turma II

### Quadro 03 – Composição Nº 02 da Turma II

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/Foto	Análise
E7(5/2)	18/03/08	II	Desenvolver a noção de pulso e manuseio de timbre dos instrumentos.	V = 28 F = 4, 5, 6, 7 e 8	Manipulativo

#### Legenda:

E = equipe

Número = integrantes

número/número = feminino/masculino

A segunda composição está registrada com o vídeo de número 28 juntamente com o manuscrito dos alunos. Sua proposta é idêntica, porém ela foi feita por outro grupo. Como já mencionado na proposta, a sala era dividida em grupos para a realização das composições, pois desta forma todos poderiam participar e também um grupo servia de plateia para o outro, assim já exercitando a apreciação.

Neste segundo grupo não tivemos muito sucesso na apresentação, por falta de atenção, mas isso serviu para que eles percebessem como é importante esta atenção no decorrer de um espetáculo, ou situação pública de apresentação, pois, neste momento, eles estavam no papel de “artistas”.

A composição é semelhante à anterior, porém este grupo resolveu colocar o violão como instrumento pertencente à composição, pois o professor sempre levou o violão e tocava nas aulas para os alunos em atividades e jogos. Desta forma, os alunos resolveram incluir o violão, pois eles buscaram a sonoridade deste instrumento no momento da composição. A parte destinada ao violão era somente tocar uma nota em uma das cordas ou bater em todas as cordas juntas, sem algo específico. O único propósito era o timbre do instrumento.

Nesta composição, como na do grupo anterior, as crianças resolveram, além de desenhar o símbolo do instrumento com suas características, escrever seu nome, por uma necessidade visual, segundo me explicaram.

Em relação à composição em si, o professor regeu para ajudar no pulso e na atenção dos alunos. Porém, como descrito, as crianças estavam muito dispersas, e erraram várias vezes a execução, desta maneira começamos mais de uma vez a execução.

O professor alertou os alunos sobre a desatenção que estava causando problemas no momento da execução e orientava para que iniciassem novamente a apresentação até que obtivessem a atenção necessária.

A composição foi estruturada da seguinte forma: triângulo, caixa (tambor), reco-reco, triangulo, caxixi, ganzá, clava, violão, clava, caxixi e violão.

Seria um compasso quaternário, mas os alunos, deste grupo ao contrário do outro grupo, não deixaram claro o pulso e a execução.

O professor, no início, estava dando a marcação do pulso para os alunos e contando até quatro (1, 2, 3, 4) para dar início à execução deles, mas mesmo assim, este grupo não conseguiu responder ao esperado.

No início do vídeo os alunos tentam fazer duas colcheias por pulso e uma semínima, deixando o último tempo com pausa, semelhante ao grupo anterior como já foi relatado, porém não tendo muito sucesso, pois alguns integrantes deste grupo se perdiam no pulso e assim desequilibravam o restante da execução.

Além disso, alguns alunos não davam a pausa esperada do quarto tempo, e já tocavam, transformando o compasso hora em ternário, hora voltando para quaternário. Mas sem definição de pulso estável.

A menina com a clava aos 14s demonstra atenção e que está contando o pulso junto com o professor, porém no momento da sua execução, desprende sua atenção e não tocou, o que fez com que o grupo tivesse que começar a execução novamente.

Um das causas da desatenção pode ser devido à leitura da composição que eles mesmo fizeram, pois estavam se confundindo em relação à ordem da execução, por não ter clareza na escrita dos símbolos. Dando assim também uma nova noção para eles que em um futuro devem ser mais claros no registro de suas idéias.

A organização é espontânea, não sendo previsível. O pulso não é regular e variações de colorido tonal ainda não demonstram significado estrutural ou expressivo.

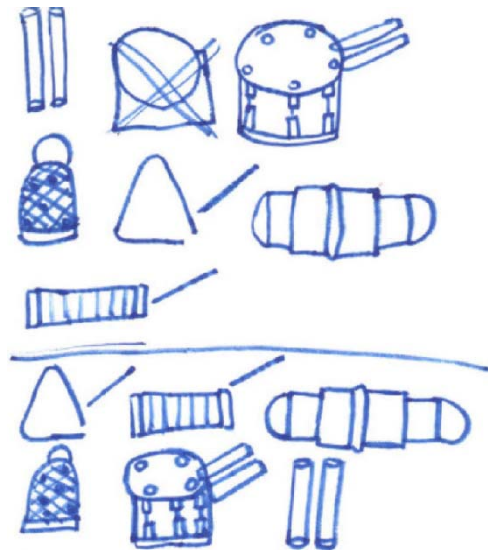


Figura 06: composição Nº 03  
Composição Nº 03 da Turma II

Quadro 04 – Composição Nº 03 da Turma II

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/Foto	Análise
E4(1/3)	18/03/08	III	Desenvolver o pulso e o manuseio de timbres dos instrumentos.	F = 09, 10, 11,12,13,14, 15,16,17,18, 19 e 21	Materiais (Manipulativo)

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

f = somente feminino

número/número = feminino/masculino

A terceira composição, que foi feita no mesmo dia das duas composições anteriores, tem uma característica diferenciada, pois era outra turma (turma III) e as crianças já eram mais velhas, por isso conseguiam sistematizar as ideias mais claramente.

Já na grafia podemos observar a sistematização da composição, pois eles dividem a folha com um traço, para demonstrar uma divisão clara das ideias. Isto indica que eles estão atendendo a segmentação musical, ou seja, a separação do discurso musical em frases, semifrases, ou mesmo em seções.

Outra característica é que eles não utilizaram o nome escrito juntamente com a imagem, somente se utilizaram de imagens dos instrumentos.

Infelizmente não possuímos registro em vídeo ou áudio desta composição, somente em fotos.

As orientações foram as mesmas para esta turma, porém no momento da execução eles não tiveram problemas, pois a idade e o menor número de alunos na sala ajudou consideravelmente na concentração e no rendimento da tarefa.

A distribuição dos instrumentos propositalmente foi de um timbre para cada aluno, ou seja, cada aluno poderia manusear só um instrumento, desta forma eles tinham a

possibilidade de trabalhar com todas as sonoridades, sem haver repetição de instrumento entre os alunos.

No momento da execução, a repetimos três vezes, mesmo saindo correto na primeira vez, pois desta forma os alunos gravaram bem os elementos. Não temos fotos, mas os alunos também fizeram a troca dos instrumentos entre si para que todos pudessem tocar em partes distintas da composição e também experimentar a sonoridade do instrumento em dado momento.

### **Modo manipulativo**

Manifesta-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos e outras fontes sonoras, ou seja, o foco está nos aspectos técnicos da produção de sons vocais ou instrumentais. Os instrumentos e suas características físicas (layout) possibilitam diversos manejos, o que se evidencia nas diversas possibilidades técnicas obtidas, como padrões escalares ou intervalares, glissandos, trinados, trêmulos. As composições já apresentam algum controle, podem sugerir repetição bem como um pulso já mais regular.





Figura 07: composição 04  
Composição Nº 04 da Turma II

**Quadro 05 - Composição Nº 04 da Turma II**

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E10 (9/1)	25/03/08	II	Desenvolver a percepção corporal e exploração de novos timbres do corpo.	Não tem registro de imagem.	Materiais (Manipulativo)

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Nesta data trabalhamos sons do corpo, com a utilização de símbolos, como já foi relatado.

Para esta composição foram utilizados elementos simples como desenho de figuras geométricas, sendo convencionado o círculo para palmas, quadrado para o pé e triângulo para peito.

As crianças poderiam fazer a combinação que desejassem em sua composição. No meio da composição elas se utilizaram de dois traços. Ao perguntar o motivo pelo qual colocaram dois traços no meio da composição falaram que foi porque eu expliquei que a barra dupla indica final. Desta maneira dividiram a composição em três seções e não colocaram a barra dupla no final, só utilizaram para dividir as seções de ideias.

Na primeira parte da composição ou primeira seção temos uma ideia musical com conclusão, partindo para um desenvolvimento e um final. Além disso, podemos analisar que na primeira seção temos uma frase, na segunda seção três frases sendo a última a conclusão do motivo inteiro, e a última seção é a conclusão da composição.

Por motivo de precariedade de material, como já explicado esta composição foi registrada em papel A4 com pincel atômico, fazendo com que a tinta barrasse (transpusesse de um lado para o outro).

A execução desta composição foi similar as demais, o professor dava o pulso para os alunos e eles executavam, só que desta vez todos juntos, pois os símbolos serviam para todos, não era individual.

**Modo manipulativo**

Manifesta-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos e outras fontes sonoras, ou seja, o foco está nos aspectos técnicos da produção de sons vocais ou instrumentais. Os instrumentos e suas características físicas (layout) possibilitam diversos manejos, o que se evidencia nas diversas possibilidades técnicas obtidas, como padrões

escalares ou intervalares, glissandos, trinados, trêmulos. As composições já apresentam algum controle, podem sugerir repetição bem como um pulso já mais regular.



Figura 08: Composição Nº 05  
Composição Nº 01 da Turma III

**Quadro 06 - Composição Nº 01 da Turma III**

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E4(1/3)	25/03/08	III	Desenvolver a percepção corporal e exploração de novos timbres do corpo.	F = 04, 05, 06, 07, 08 e 09	Expressão (modo expressão pessoal)

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Nesta composição temos, além do manuscrito dos alunos, o registro em fotos dos passos da composição e da execução.

Similar à composição da turma anterior, esta turma utilizou-se da barra dupla para dividir as seções que eles mesmos determinaram. Este momento de criação era exclusivo dos alunos sem interferência dos professores.

Nesta composição eles também dividiram em três seções, mas no final colocaram a barra dupla e escreveram a palavra “fim” para diferenciar as demais barras com a última.

Um aspecto que chama atenção é que eles ressaltaram o final colocando o quadrado, que é a última figura da composição, em tamanho maior que as demais figuras, pois era o último som a ser executado, provavelmente querendo dar a ideia de um prolongamento maior deste som, como uma fermata.

Durante a criação desta como da composição do dia 18 de março podemos observar que só a menina desenha, pois os meninos a elegeram pelo fato dela ter uma habilidade manual melhor que a deles. Eles davam as ideias e ela desenhava, mas ela demonstrou em todas as vezes espírito de liderança.

**Expressão (modo expressão pessoal):** este modo se manifesta pela expressão pessoal, principalmente através do canto. Em peças instrumentais, a expressividade se caracteriza por mudanças de tempo e altura. Surgem sinais de frases elementares – gesto musical, porém os mesmos ainda não são, na maioria das vezes, passíveis de repetição exata. Há a manifestação de clima, humor, drama e até uma ideia “programática” externa. A impressão geral é de espontaneidade, demonstrando já algum controle estrutural.



Figura 09: Composição Nº 06  
Composição 05 da Turma II

#### Quadro 07 - Composição 05 da Turma II

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E7(6/1)	01/04/08	II	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	V = 20, 21 e 22 F = 6	Expressão (modo vernacular).

#### Legenda:

E = equipe

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Neste momento do projeto foi feita a junção dos conteúdos e das brincadeiras e jogos realizados até o presente momento.

Com isso as crianças tiveram a tarefa de criar uma composição que incluísse todo material trabalhado até o momento.

Ressalto aqui que não tivemos a execução de composições específicas com o “caminho do som”, conteúdo trabalhado com eles em uma das aulas já descrita no início destes relatos. Porém nesta composição aparece o “caminho do som”, pois eles deveriam utilizar todos os recursos e conhecimentos adquiridos até o presente momento a partir dos conteúdos trabalhados.

Como já mencionado e indicado nos quadros e também nos vídeos podemos observar que os grupos não são iguais a não ser o da turma III, pois eram poucos alunos em sala. Na turma II os grupos mesclam, pois além de uma aula de música o professor tinha a tarefa de fomentar integração social, desta maneira os grupos não eram as “panelinha” que as crianças formavam e sim um rodízio que o professor determinava.

Há um registro de apenas uma foto desta composição (foto 06), mas na foto ela (composição) não está exatamente igual ao manuscrito que está em anexo, pois as crianças erraram e pediram para passar a limpo em uma nova folha.

Nos vídeos 20 e 21 temos uma amostra da produção da composição e do ensaio do grupo. Desta forma podemos observar os detalhes da criação.

As únicas delimitações que o professor colocou foi que eles deveriam utilizar todos os símbolos e sons apreendidos pelo menos uma vez na composição.

Especificamente no vídeo de número 20 vemos as crianças deste grupo passando sua composição a limpo como citado sobre a foto de número 06, no vídeo de número 21 que realmente vemos o grupo ensaiando.

A partir dos 25s<sup>29</sup> do vídeo de número 21 vemos a produção deste grupo, o grupo se distrai um pouco com a câmera, mas logo volta ao ensaio. No grupo seguinte há uma regente entre eles que naturalmente tomou a frente e resolveu reger os passos a serem tomados, mas aceitando sugestões dos demais componentes.

Com a vareta do reco-reco, a regente indica o pulso para os demais e um aluno do grupo toca três vezes o instrumento, a regente pergunta porque três vezes e aceita a sugestão do colega.

Na apresentação o grupo vai muito bem, eles realizam a composição no compasso quaternário, a regente dá o pulso para o grupo iniciar, como eles tiveram tempo para ensaiar e se preparar todos tocam no momento certo, mesmo na marcação do “caminho do som” eles marcam 4 tempos para cada acentuação.

Quando temos a marcação de pés, peito e palmas no peito e palmas eles dão uma acelerada no andamento, por uma leve instabilidade rítmica, mas nada que atrapalhe a execução do grupo como um todo.

Se observarmos a regente faz o gesto de todos os instrumentos para que os colegas não se percam no tempo, pois ela tenta manter a uniformidade na composição e mostrar o pulso para os colegas.

Neste ponto vejo que o trabalho das crianças pode ser classificado na camada expressão (modo vernacular) indo para Forma.

**Expressão (modo vernacular):** As composições tendem a serem mais curtas, previsíveis e utilizam padrões socialmente compartilhados de figuras rítmicas e melódicas. A expressividade fica subordinada às convenções, especialmente as frases musicais, que tendem a ser construídas em modelos de 2, 4 ou 8 compassos. A organização métrica é comum e podem aparecer em sínopes, ostinatos e sequências rítmicas ou melódicas. Há influência de outras atividades musicais como o canto, a execução e a apreciação proveniente do ambiente escolar, bem como fora dele. Os gestos musicais não são ambiciosos e são frequentemente “emprestados” da tradição. Pode ser que algumas melodias criadas pelas crianças não sejam originais, independente de as crianças terem consciência desse fato.

---

<sup>29</sup> A indicação do símbolo para segundo é “s” que é uma unidade de medida angular usada também para medir intervalos tempo. Originalmente o segundo deveria ser o tempo que um raio de sol a pino leva para riscar a distância de 1/86400 da circunferência terrestre, ou seja, 462,962 metros na linha do equador. Em 1818 juntamente com o metro passou a ser uma unidade padrão no Sistema Internacional de Unidades (SI).

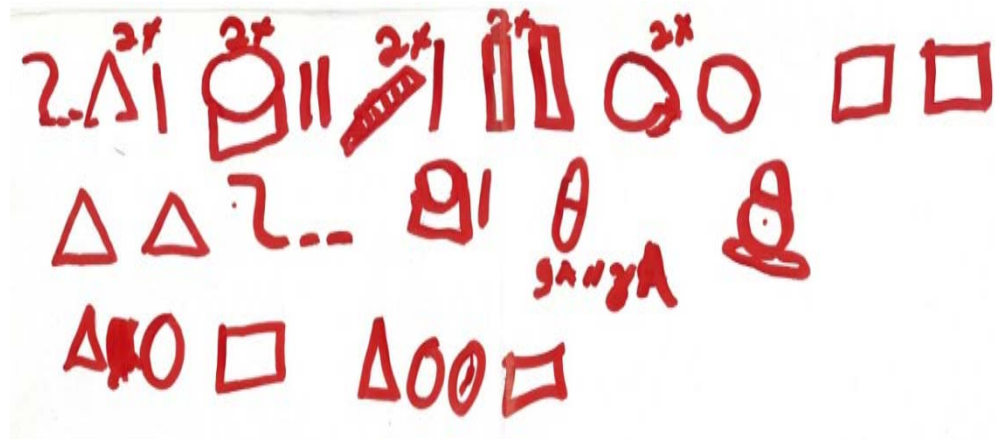


Figura 10: Composição Nº 07  
Composição 06 da Turma II

**Quadro 08 - Composição 06 da Turma II**

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E6(f)	01/04/08	II	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	V = 20, 21 e 23	Materiais (Manipulativo)

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

f = somente feminino

Este grupo apesar de desenvolver sua composição na mesma aula que o grupo anterior teve características diferentes. Eles também tiveram uma “regente” que tomou a frente e juntamente com os detalhes da composição resolveram grafar o número de vezes que cada elemento musical (símbolo) seria executado.

Também se utilizaram de todos os símbolos e possibilidade segundo a orientação do professor.

No início do vídeo de número 20 pode-se ver a menina tomando a frente e indicando onde cada um deve tocar.

Eles distribuíram os instrumentos entre si, deixando assim a escolha para cada aluno da sonoridade que mais lhe interessava no momento.

Também no início do vídeo 21 pode-se ver uma parte do ensaio deste grupo, onde eles se concentram para não errar, podemos ver a “regente” ficando irritada com uma componente que não estava prestando atenção e não tocou no momento certo da execução, mas o grupo em si não compreende muito bem o que ela quer, o que pode ser percebido na apresentação.

Como no grupo anterior a “regente”, também faz o gesto de simular como se a execução do instrumento que deveria ser tocado no momento preciso que está escrito, orientando assim o seu grupo e demonstrando que tem compreensão sobre a composição.

A “regente” estava um pouco tímida no início da apresentação, pois todos estão em silêncio neste momento e prestando atenção neste grupo, ao contrário do momento do

ensaio que os dois grupos estavam preocupados cada um com sua execução ao mesmo tempo.

Ela se atrapalha e uma das colegas chega a dizer que eles não entenderam o que ela tinha passado no momento do ensaio. Pode-se supor, pelo que foi observado em aula, de que ela tem a “imagem aural”, ou seja, em sua mente consegue formar através de imagens as ligações sonoras que a música necessita, porém não conseguiu traduzir isso para suas colegas.

Infelizmente não temos uma gravação mais longa ou uma segunda gravação da apresentação, pois os alunos certamente repetiram, mas isso não foi registrado.

Dentro dos padrões de análise que estou utilizando vejo que o trabalho deste grupo em alguns momentos quase chega na camada da expressão, porém esta mais ligada ao Material no modo manipulativo.

**Material (modo manipulativo):** Manifesta-se pelo prazer de manipular e controlar os instrumentos e outras fontes sonoras, ou seja, o foco está nos aspectos técnicos da produção de sons vocais ou instrumentais. Os instrumentos e suas características físicas (layout) possibilitam diversos manejos, o que se evidencia nas diversas possibilidades técnicas obtidas, como padrões escalares ou intervalares, glissandos, trinados, trêmulos. As composições já apresentam algum controle, podem sugerir repetição bem como um pulso já mais regular.





Figura 11: Composição Nº 08  
Composição 02 da Turma III

#### Quadro 09 - Composição 02 da Turma III

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E3(1/2)	01/04/08	III	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	F = 13, 14, 15, 17 e 18	Expressão (modo expressão pessoal)

#### Legenda:

E = equipe

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Nesta atividade a proposta segue o padrão da turma anterior (II) sendo aplicada nesta turma (III) desenvolvendo assim a composição dos mesmos elementos musicais com crianças de idades diferentes. Especificamente nesta composição os alunos intuitivamente, sem a interferência do professor, tomaram a liberdade de numerar a quantidade de vezes que seria tocado cada símbolo.

Eles dividem em duas seções, pois colocam uma barra dupla em um ponto que teriam acabado, mas continuaram, pois ainda havia uma ideia importante a ser registrada. sendo assim posso classificar este final como uma pequena *coda*.

Infelizmente não temos registro em vídeo ou som desta composição, somente em fotografias.

Pelas fotografias, podemos observar somente alguns momentos do desenvolvimento da composição, ensaio e uma foto da execução. Porém podemos ver que esta composição tem um principio e desenvolvimento com uma pequena *coda* como já mencionado.

**Expressão (modo expressão pessoal):** este modo se manifesta pela expressão pessoal, principalmente através do canto. Em peças instrumentais, a expressividade se caracteriza por mudanças de tempo e altura. Surgem sinais de frases elementares – gesto musical, porém os mesmos ainda não são, na maioria das vezes, passíveis de repetição

exata. Há a manifestação de clima, humor, drama e até uma ideia “programática” externa. A impressão geral é de espontaneidade, demonstrando já algum controle estrutural.

## Apresentação

**Quadro 10**

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
TG21(17/4)	17/05/08	I, II e III	A proposta consiste em um trabalho voltado para o ritmo, sonoridades de instrumentos de percussão e corpo.	V = 31	Expressão (modo expressão pessoal)

**Legenda:**

TG = Todo o Grupo reunido, hora em apresentação, hora em ensaio

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

No dia 17 de maio de 2008 os alunos fizeram sua primeira apresentação a um pequeno público de pais e professores na escola.

Esta apresentação consistiu em uma música cantada e tocada por eles. O trabalho de preparação da música foi da professora Nilza.

Como estávamos no início do trabalho no projeto eles ainda não tinham um preparo vocal adequado, mas mesmo assim para estimular os alunos eles se apresentaram para os pais e comunidade.

No vídeo número 31 de 17 de maio de 2008 podemos ver um trecho da apresentação onde todas as crianças cantam a música, uma toca a clava e outra o reco-reco para manter o pulso e dar um colorido diferenciado na execução. Tudo com a regência da professora Nilza.

Neste momento do curso as crianças ainda não tinham uma noção de altura muito desenvolvida, desta maneira escutam-se a apresentação sem distinção de altura, a melodia fica linear e sem seu colorido, mas elas mantiveram o ritmo e o pulso, com a ajuda dos instrumentos de percussão e com a regência.

O objetivo desta apresentação era demonstrar o trabalho que estava sendo feito para a comunidade e já colocar as crianças em uma apresentação para estimulá-los dar um sentido para a proposta de estar na aula.

Esta apresentação foi bem executada, pois dentro da proposta das aulas ministradas até o momento as crianças tiveram um bom aproveitamento.

**Expressão (modo expressão pessoal):** este modo se manifesta pela expressão pessoal, principalmente através do canto. Em peças instrumentais, a expressividade se caracteriza por mudanças de tempo e altura. Surgem sinais de frases elementares – gesto musical, porém os mesmos ainda não são, na maioria das vezes, passíveis de repetição exata. Há a manifestação de clima, humor, drama e até uma ideia “programática” externa. A impressão geral é de espontaneidade, demonstrando já algum controle estrutural.

### Momento de descontração

**Quadro 11**

Equipe	Data	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
TG20(15/5)	07/10/08	I, II e III	Análise de espontaneidade na criação musical em um momento de descontração antes de uma apresentação.	V = 13, 14, 15, 16, 17 e 18	Materiais e Expressão (do modo sensorial até o Expressão pessoal com indícios do modo Vernacular)

**Legenda:**

TG = Todo o Grupo reunido, hora em apresentação, hora em ensaio

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Neste momento as crianças estavam esperando para uma apresentação que seria realizada na escola. Todas as turmas estavam juntas. No entanto resolvi gravar o que estavam fazendo espontaneamente, pois dentro da sala o xilofone estava à disposição deles, então tive a surpresa em fazer seis pequenos vídeos, que renderam um material de criação totalmente espontâneo por parte das crianças, sem intervenção alguma de adulto ou de um orientador. Elas utilizaram somente seu conhecimento em criação momentânea.

Desta forma no vídeo número 13 observamos em seu início uma menina experimentando o xilofone e outras observando, ao fundo algumas crianças brincam sem compromisso musical, outras tocam flauta treinando suas partes da apresentação.

Voltando ao xilofone vemos esta menina experimentando, daremos o nome dela de menina X. Outra menina (esta sendo Y) toma uma das baquetas da mão da X e começa a dialogar simples. Quando Y toca X intuitivamente responde, são frases e notas soltas, mas com certa coerência musical. Elas deixam se levar mais pela sonoridade do que por uma técnica específica, dentro das suas experimentações encontram sua lógica musical naquele momento.

Em seguida a este acontecimento, algumas das crianças que estavam observando perdem o interesse e saem, enquanto outras se aproximam e observam o que está acontecendo entre X e Y.

Neste novo momento entra um menino (denominado aqui como Z) que pega outra baqueta e também resolve experimentar o xilofone – eles já tiveram a oportunidade de tocar o xilofone em aulas anteriores, fizeram jogos e brincadeiras utilizando este instrumento, desta maneira já conheciam a sonoridade, porém neste momento eles estavam sem cobrança ou parâmetros, poderiam fazer o que quisessem – nesta nova fase eles, além de brincar com as notas criando sequências, partem para experimentação de ritmos em conjunto das notas.

Ao fundo vemos uma menina também lidando com um caxixi e tentando desenvolver seu manuseio. Pois neste momento como já mencionado eles tiveram um

momento de fruição, onde experimentaram os instrumentos e as sensações por eles mesmos, sem interferência externa de um adulto.

Voltando ao xilofone e a X, Y e Z eles voltaram ao zero na experimentação<sup>30</sup>, mas desta vez incluindo um elemento rítmico sendo uma célula de baião. Eles tocaram a mesma célula rítmica em todas as notas do instrumento, para ver como soaria aquele ritmo na extensão do instrumento.

Observando o vídeo 14 onde Z aparece pela primeira vez, ele começa no primeiro estágio como experimentação quando X só batia no xilofone para ver sua sonoridade Z inicia no mesmo ponto, sendo que X e Y já estão na experimentação rítmica.

A menina H já surge neste vídeo brincando com o caxixi que recebe da menina W que terá uma intervenção maior no decorrer dos vídeos. A menina H tenta extrair som do caxixi quando W mostra a maneira que deveria tocar e devolve o caxixi para H.

No vídeo 15 já vemos X dando orientações para Y de o que poderiam fazer Z ainda experimenta sem compromisso o instrumento.

Quando X dá idéias de como poderiam brincar com o instrumento à Y ela fala sobre a região mais aguda do instrumento e que Y poderia tocar nesta região em quanto que ela (X) faria outra alternativa na região mais grave do instrumento.

Neste vídeo a menina H abandona o caxixi e entrega ele para a menina W que fica brincando com ele.

H pega uma baqueta de outro xilofone que estava sobre a mesa, ele não aparece nos vídeos, mas estava lá, pois utilizamo-lo na apresentação e as crianças pegam as baquetas dele para integrar o grupo que está sendo analisado.

No vídeo 16 Y toma a frente e indica para Z e H o que deveriam fazer, pois ela Y e X já estavam desenvolvendo uma ideia e gostariam que os dois novos fizessem algo mais coerente ou mesmo não atrapalhassem o que elas já estavam fazendo (X e Y).

Y e X ficaram na parte aguda do xilofone em quanto Z e H na parte grave, todos fazendo o mesmo ritmo em alguns momentos, mas H ainda estava experimentando e não conseguiu se estabilizar no ritmo Z estava junto com X e Y, mas quando H começou a tocar desestabilizou Z que perdeu a sincronia com X e Y.

Existe um momento que todos que estão tocando no xilofone se concentram nas suas execuções, neste momento vemos H com o caxixi na mão esquerda em quanto toca com a direita o xilofone, neste momento vemos H passando a baqueta para W que assume seu lugar no xilofone.

Por alguns momentos todos X, Y, Z e W só ficam concentrados na sua execução daí que Y percebe que W não está tocando de acordo com o que ela e X haviam pedido

---

<sup>30</sup> Segundo Kerlinger (1973), um **experimento** é "um tipo de pesquisa científica no qual o pesquisador manipula e controla uma ou mais variáveis independentes e observa a variação nas variáveis dependentes concomitantemente à manipulação das variáveis independentes."

O propósito de manipular e medir as variáveis no experimento é captar causalidade (relação entre causa e efeito).

anteriormente. Assim Y dá orientação para W, pois ela se sentiu desconfortável quando W não estava partilhando da mesma ideia. Neste momento X tenta passar a orientação que Y disse para Z e W neste momento Z sai da brincadeira, mas não por ser excluído, ele já estava perdendo o interesse. A menina L (L só tem sete anos é da turma I) pega a baqueta que Z estava colocando no encaixe de baquetas e entra na brincadeira.

X mostra para L e W que devem marcar o pulso na parte de madeira mais rígida do xilofone para que ela e Y possam criar algo no xilofone.

X e Y neste momento seguem o pulso de W sendo que L como entrou na brincadeira agora tenta experimentar o xilofone como todos antes dela. Vemos aí um processo natural de experimentação do instrumento.

Teoricamente X e Y estariam marcando semínimas em um compasso de 4/4, pois a menina H está batendo o pulso, X e Y batem as semínimas em notas distintas do xilofone, agora experimentando uma nova sensação de acompanhar uma marcação.

W se entedia de bater só o pulso e parte para tocar no xilofone experimentando também o instrumento, X quando percebe que W está tocando no xilofone imediatamente passa a bater o pulso para orientar as demais. Mas W ao tocar o xilofone continua na marcação de semínimas como estava fazendo na parte dura e também segue o som que X está fazendo marcando em seu lugar.

A menina L passa a baqueta para uma nova menina (sendo esta T da mesma idade e também da turma I) que assume uma nova experimentação das sensações do xilofone muito timidamente. Ao final deste vídeo podemos ver Y pegando a baqueta da mão de T.

No começo do vídeo 17 que faz parte de toda a sequência de acontecimentos a menina Y já está com as duas baquetas (pois pegou uma de T no final do vídeo anterior) e começa a fazer novamente o ritmo do baião na tecla mais grave passando por todas as outras teclas até chegar a mais aguda. Sua experimentação está sendo em outro nível neste momento.

Já a menina X passa a bater o ritmo do baião na parte dura do xilofone e fala com a menina W para lhe dar a baqueta dela, pois queria utilizar também duas baquetas, mas W como é mais velha e tem a mesma idade de X reluta, pois está gostando de brincar e não quer ceder sua baqueta.

No canto do vídeo no momento que X e W disputam a baqueta aparece novamente a menina H com o caxixi fazendo também o ritmo do baião.

X desiste de pegar a baqueta de W, mas vai até Y e consegue uma de suas baquetas pedindo emprestado, pois gostaria de tocar com duas baquetas como Y estava fazendo. Y cede sua baqueta e fica observando, no momento que X está na região médio grave do xilofone aparece mais uma menina (esta denominada de S) com o triângulo batendo também o ritmo do baião. E esta menina S entra na brincadeira das demais

juntando se ao mesmo círculo, porem em poucos segundo deixa elas, para fazer outra atividade, pois se cansou daquela brincadeira.

W continua batendo no xilofone juntamente com X todas duas no ritmo do baião Y também entra batendo o mesmo ritmo, mas todas elas em notas diferentes causando intervalos dispersos, não tendo uma coerência melódica ou harmônica somente rítmica. Posso dizer que criaram uma paisagem de cores diferentes neste baião. Todas neste momento estão sincronizadas, todas batendo no mesmo pulso o mesmo motivo rítmico.

Só que agora X bate em 2Ms descendo depois subindo a escala causando mais um colorido diferenciado na composição.

Y chama a atenção de todas em 1'16" do vídeo 17, pois quer organizar o que esta acontecendo, deve ter tido uma ideia para que aquela brincadeira se torne algo mais elaborado.

Quando Y chama atenção de todas para uma nova idéia caba o vídeo 17 e passamos para o vídeo 18.

Vídeo 18 em seu inicio é a sequência do vídeo 17 que acaba com Y tentando organizar uma nova ideia.

Y segura as baquetas de X que estava hipnotizada com o que fazia, pois Y queria explicar para X e W e H como seria sua ideia.

Y diz para X continuar com as duas baquetas batendo o mesmo ritmo, mas começando da parte aguda em quanto que ela Y tocaria algumas notas da região aguda. Ela pede para W começar na nota mais aguda e ir descendo a escala do xilofone como X, mas não no mesmo momento, causando assim um intervalo de 3ª ou 4ª entre X e W, provocando um efeito diferente, pois em quanto X e W descem Y fica em duas ou três notas na região aguda.

Porém Y fica frustrada quando W não corresponde porque não tinha entendido, Y pede que recomecem novamente para que tudo de certo desta vez e assim consiga escutar o efeito da atividade que imaginou.

Ela mostra para W pegando em seu braço e fazendo o gesto que deveria ter feito anteriormente, para que W entenda rapidamente e execute o seu pensamento (pensamento de Y).

O que podemos notar que Y já entendeu certo padrão dentro daquela tarefa e busca novos padrões e experimentações. Pois ela segue descendo a escala.

O que acontece na execução é que X com duas baquetas começa na nota mais aguda e vai descendo a escala do xilofone, seguida de W que começa uma 3ª ou 4ª depois e Y também começa depois de W uma 3ª ou 4ª, já dando um efeito harmônico, sendo que o que X toca se sobressai, pois está com duas baquetas e suas notas soam mais forte. A menina H continua todo o tempo com o caxixi e prestando atenção no que está acontecendo.

O que posso concluir é que Y mesmo tendo começado a atividade depois de X passou rapidamente de uma tarefa para outra tendo um entendimento perceptivo dos acontecimentos e querendo experimentar novas sequências e criações.

Fazendo uma análise do acontecimento geral, posso dizer que o grupo que participou desta “improvisação” se manifestou de forma livre e também consistente, pois através das repetições e construções que fizeram, mesmo com alguns intercedendo por poucos momentos e outros por momentos mais prolongados, concluo que este grupo manifestou indícios do modo Vernacular, quando os alunos extraem elementos da tradição musical, como o acompanhamento rítmico de baião, por exemplo. Assim, as improvisações podem ser analisadas num contínuo que abrange desde os modos sensorial, manipulativo e expressão pessoal, com indícios do modo Vernacular.

### **Modo Vernacular**

As composições tendem a ser mais curtas, previsíveis e utilizam padrões socialmente compartilhados de figuras rítmicas e melódicas. A expressividade fica subordinada às convenções, especialmente as frases musicais, que tendem a ser construídas em modelos de 2, 4 ou 8 compassos. A organização métrica é comum e podem aparecer em síncopes, ostinatos e sequências rítmicas ou melódicas. Há influência de outras atividades musicais como o canto, a execução e a apreciação proveniente do ambiente escolar, bem como fora dele. Os gestos musicais não são ambiciosos e são frequentemente “emprestados” da tradição. Pode ser que algumas melodias criadas pelas crianças não sejam originais, independente de as crianças terem consciência desse fato.

Obs. Em todas as vezes o grupo III ficou com registro somente em fotografia, ao pensar porque isso ocorreu me lembrei de que como utilizei a máquina nas aulas anteriores para gravar, sobrou pouca memória para a aula do grupo III. Desta forma só registrei em fotos, por este motivo técnico.



### Quadro geral das composições

**Quadro 12**

Equipe	Data	Comp.	Turma	Descrição	Video/foto	Análise
E8(f)	18/03/08	01	II	Desenvolver a noção de pulso e manuseio de timbre dos instrumentos.	V = 27 F = 4, 5, 6, 7 e 8	Materiais (Manipulativo)
E7(5/2)	18/03/08	02	II	Desenvolver a noção de pulso e manuseio de timbre dos instrumentos.	V = 28 F = 4, 5, 6, 7 e 8	Materiais (Manipulativo)
E4(1/3)	18/03/08	03	III	Desenvolver o pulso e o manuseio de timbres dos instrumentos.	F = 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 21	Materiais (Manipulativo)
E10 (9/1)	25/03/08	04	II	Desenvolver a percepção corporal e exploração de novos timbres do corpo.	Não tem registro de imagem.	Materiais (Manipulativo)
E4(1/3)	25/03/08	05	III	Desenvolver a percepção corporal e exploração de novos timbres do corpo.	F = 04, 05, 06, 07, 08 e 09	Expressão (modo expressão pessoal)
E7(6/1)	01/04/08	06	II	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	V = 20, 21 e 22 F = 6	Expressão (modo vernacular) indo para Forma.
E6(f)	01/04/08	07	II	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	V = 20, 21 e 23	Materiais (Manipulativo)
E3(1/2)	01/04/08	08	III	Desenvolver a sensibilidade e o manuseio do material musical já trabalhado.	F = 13, 14, 15, 17 e 18	Expressão (modo expressão pessoal)
TG21(17/4)	17/05/08		I, II e III	Apresentação para pais e professores, com intuito de estímulo.	V = 31	Expressão (modo expressão pessoal)
TG20(15/5)	07/10/08		I, II e III	Análise de espontaneidade na criação musical em um momento de descontração antes de uma apresentação.	V = 13, 14, 15, 16, 17 e 18	Materiais ao Expressão (do modo sensorial ao expressão pessoal com indícios do modo Vernacular)

**Legenda:**

E = equipe

Número = integrantes

f = somente feminino

Número/Número = feminino/masculino

TG = Todo o Grupo reunido, hora em apresentação, hora em ensaio

Número = integrantes

Número/Número = feminino/masculino

Tivemos um avanço significativo durante as atividades de composição, sendo percebido este avanço nitidamente nas atividades livres (improvisação) e nas apresentações realizadas pelo projeto.

Contudo, aponto para necessidade de desenvolver atividades de composição e apreciação na sala de aula, pois todas as críticas e trabalhos desenvolvidos que se baseiam na Espiral de Swanwick colocam esta necessidade de forma clara.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a prática me leva a constatar que é possível a execução de um projeto nos moldes do projeto “Orquestrando o Mundo da Imaginação”, de modo consistente e atendendo sua finalidade social.

Como professor, atuei no projeto visando desenvolver um trabalho de educação musical na periferia da cidade destinado a população que vive em situações de risco.

Como pesquisador, pude realizar um estudo voltado ao desenvolvimento das crianças participantes do projeto e constatar a funcionalidade do projeto. Concomitantemente, constatei também a contribuição da realização de atividades composicionais (mesmo que em propostas simples), auxiliando no desenvolvimento musical, na criatividade musical e na assimilação do conteúdo ministrado nas aulas, bem como servindo de critério para a avaliação da aprendizagem.

O objetivo do presente estudo foi concluído com êxito, pois as análises das composições demonstraram a ‘progressão’ dos alunos em relação ao seu desenvolvimento musical e às tarefas propostas as quais eram solicitadas a partir dos conteúdos trabalhados.

Com a coleta das composições, pude analisar o desempenho dos alunos e sua desenvoltura nas aulas, bem como foi possível desenvolver melhor o conteúdo para as aulas subsequentes.

A coleta destas composições, realizada por captação de vídeos, auxiliada por meio de fotos e do material escrito permitiu que a análise fosse comparativa e complementar com estes instrumentos, assim podendo entender como se deu o desenvolvimento musical dos alunos na modalidade da composição. Posso constatar isso pela observação e avaliação feita sobre o trabalho das crianças nas suas composições, pois como utilizei a Teoria Espiral de Keith Swanwick, com ela pude avaliar as composições – os produtos, e também o desenvolvimento dos alunos.

Ao fim do processo, os alunos realizaram improvisações espontâneas que permitiu a análise do desenvolvimento sem intervenção externa (professor), pois com o momento de improvisação espontâneo os alunos tiveram a oportunidade de manifestar sua criação musical e seu conhecimento sem qualquer regra ou objetivo final proposto pelo professor. Eu acredito que este momento da improvisação espontânea foi um dos mais significativos nos registros, pois propiciou a análise da manifestação mais ‘pura’ (no sentido de autônoma) por parte das crianças.

Desta forma acredito que a criação de outros projetos que atendam alunos que vivem em situações de risco e seu entorno: escola/comunidade é válida no sentido educacional, social, cultural e econômico. Assim, as políticas públicas deveriam estar voltadas a esta questão, no sentido de oferecer tais projetos de forma contínua e não esporádica

Como profissional da educação musical inserido no desenvolvimento de projetos sociais, acredito que é importante possibilitar aos alunos uma prática da composição musical e o contato com instrumentos<sup>31</sup> musicais, fazendo assim com que estas crianças e adolescentes desenvolvam sua capacidade musical ao máximo de suas possibilidades.

Acredito ainda que trabalhar com a composição musical seja uma alternativa muito interessante e viável para professores de instrumentos e da rede regular de ensino, pois desta forma podem desenvolver o fazer musical amplo de seus alunos. E a educação musical com um grau de compreensão musical por parte do aluno.

Ainda é freqüente a situação de ensino de música que se restringe apenas ao desenvolvimento da técnica do instrumento ou à teoria e leitura de notas no pentagrama sem proporcionar aos alunos a vivência da “música”, deixando a expressão e criação musical em segundo plano.

Assim aponto para esta prática que é necessária a todos, sejam professores na área de instrumento ou de educação musical. O desenvolvimento musical depende do fazer musical. O objetivo principal da presente monografia foi investigar o desenvolvimento musical a partir da análise de composições, mas, creio eu, também permitiu esclarecer um pouco sobre o fazer musical.

---

<sup>31</sup> Quando cito instrumentos musicais neste trabalho, falo de instrumentos profissionais ou semi-profissionais (classificados como instrumentos para estudantes), pois muitas pessoas que fazem a aquisição de instrumentos para serem trabalhados nas escolas, por não terem um conhecimento na área, compram *brinquedos* com o formato dos instrumentos desejados e isso prejudica no desenvolvimento dos alunos.

## 7. REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. Composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: Hentschke, Liane; Souza, Jusamara. **Avaliação em música: reflexões e praticas**. São Paulo: Moderna, p. 92, 93; 2003.

DEL BEN, Luciane Marta. **A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como Critério de avaliação da Apreciação Musical em um contexto Educacional Brasileiro**. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.12/13, p. 35, 36; novembro/96-abril/97.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.13-n21, p 09 e 11. X-W, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ed. 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Ed. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARDNER, Howard. **As Artes e o Desenvolvimento Humano**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente (A Teoria das Inteligências Múltiplas)**. Tradução: Sandra Costa. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber (manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas)**. Revisão técnica e adaptação da obra: Lana Mara Siman. Porto Alegre, UFMG – Artmed, 1999.

SILVA, Mary Aparecida Ferreira da. **Métodos e Técnicas de pesquisa**. Ed. 2. Curitiba: IBPEX, 2003.

OLIVEIRA, Janaina Sabino. **Música como Discurso Segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a Prática Pedagógica da Música**. In: Cadernos do Colóquio. Nº 2, UNIRIO, 2009.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança (linguagem, número, ritmos e melodias)**. Tradução de Maria Lucia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1990.

SWANWICK, K. & RUNFOLA, M. Developmental Characteristics of Music Learners. In: Colwell, R. & Richardson, C. **The New Handbook of Research on Music and Learning**. MENC. Oxford: Oxford University Press, p. 373 – 397, 2002.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of music development: a study of children's composition**. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

VALENTE, Antônio Luís Schifino. Uma Metodologia para determinação de Áreas de Risco, através de Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto. In: **Anais VIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Salvador, Brasil, 14-19 abril 1996, INPE, p. 417-420. Citado: ZUQUETE, L. **Metodologia de Áreas de Risco**. 2ª Semana de Recursos Naturais da RMPA. Porto Alegre. RS, 1994.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. **Análise das Composições de Alunos de Escola de Música: Uma Investigação sobre Possíveis Diferenças no Desenvolvimento Musical de Alunos com Perfis Distintos**. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003a.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. **Revista da ABEM**, Nº9, setembro de 2003b.

**ANEXO****Projeto Orquestrando o Mundo da Imaginação****Autorização**

Eu,.....portador do CPF:.....-....., autorizo meu filho (criança que tenho a tutela)..... a participar do referido projeto. Sendo que também autorizo a utilização das imagens desta criança para fins de estudo e pesquisa, podendo estas imagens ser utilizadas para divulgação do projeto ou da FCC e na composição da pesquisa.

Curitiba,.....de.....de 2008.

---

Assinatura do Responsável legal